

**Carina Raquel Moutinho Ribeiro**

**A desigualdade no acesso a uma educação de qualidade em  
Moçambique e a proposta de um novo conceito de escola  
comunitária: estudo de caso**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos Africanos orientada pelo Professor  
Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015



# A desigualdade no acesso a uma educação de qualidade em Moçambique e a proposta de um novo conceito de escola comunitária: estudo de caso

Carina Raquel Moutinho Ribeiro

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos Africanos orientada pelo Professor  
Doutor Luís Antunes Grosso Correia

## Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Maria Galhano Rodrigues  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Manuela Martinho Ferreira  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

*“O propósito da educação é fazer de todos os jovens  
seres mais sábios e pessoas mais felizes”*

José Pacheco

*Aos meus pais, que me continuam a educar todos os dias*

# Sumário

Sumário.....	5
Índice de gráficos.....	11
Índice de quadros.....	12
Índice de figuras .....	13
Lista de abreviaturas e siglas .....	14
 Introdução .....	 16
 Capítulo 1 – Educação, qualidade na educação e pedagogias alternativas: fundamentação concetual .....	  23
1.1. Educação .....	23
1.2. Qualidade na educação e pedagogias alternativas.....	25
 Capítulo 2 – Moçambique e a Namaacha: contextualização .....	 45
2.1. Moçambique.....	45
2.1.1.Posição geográfica .....	46
2.1.2.População/Demografia.....	46
2.1.3.Economia .....	47
2.1.4.Emprego .....	48
2.1.5.Saúde .....	48
2.1.6.Água e Saneamento.....	49
2.1.7.Situação Ambiental .....	49
2.2. Namaacha .....	49
2.2.1.Localização em Moçambique, superfície e população .....	50
2.2.2.Organização administrativa e governação .....	51
2.2.3.Caraterização sociodemográfica .....	51
2.2.4.Condições de habitação.....	52
2.2.5.Educação .....	55
 Capítulo 3 – Sistema educativo moçambicano e suas limitações.....	 56
3.1. Evolução histórica do sistema educativo moçambicano (1964-2003) .....	57
3.2. Estrutura do Sistema Nacional de Educação .....	63

3.2.1. Ensino Primário.....	64
3.2.2. Ensino Secundário Geral.....	64
3.2.3. Ensino Técnico-Profissional .....	65
3.3. Limitações do SNE.....	65
3.3.1. Corrupção.....	68
3.3.2. Turmas sobrelotadas .....	71
3.3.3. Formação de professores.....	73
3.3.4. Assimetrias de género e de regiões .....	73
3.3.5. Ensino da língua portuguesa .....	74
3.4. Estratégias do Governo .....	75
3.4.1. Plano Estratégico do setor da Educação 2012-2016 .....	75
3.4.2. Educação para Todos .....	77
Capítulo 4 – Caraterização da comunidade beneficiária do projeto .....	79
4.1. Materiais e Métodos .....	79
4.1.1. Tipo de pesquisa.....	80
4.1.2. Dados a recolher.....	81
4.1.3. A recolha dos dados .....	82
4.1.4. Tratamento e análise dos dados .....	85
4.2. Resultados.....	85
4.2.1. Caracterização socioeconómica da população.....	86
4.2.2. Caracterização educativa .....	88
4.2.3. Condições de habitação .....	93
Capítulo 5 – proposta prática: a escola mangwana .....	97
5.1. Caracterização da comunidade beneficiária .....	97
5.1.1. Situação socioeconómica .....	97
5.1.2. Caracterização educativa .....	97
5.1.3. Condições de habitação .....	101
5.2. A escola mangwana .....	102
5.2.1. Projeto educativo e curricular .....	106
5.2.2. Projeto arquitetónico.....	107
5.2.3. Financiamento e sustentabilidade .....	111

Considerações finais .....	114
Referências bibliográficas .....	116
Anexos .....	119
Anexo 1 – Questionário .....	120
Anexo 2 – Currículo do ensino pré-escolar da escola mangwana.....	125
Áreas de conteúdo do pré-escolar (3 aos 5 anos) .....	125
Perfil do educador no ensino pré-escolar .....	127
Gestão do currículo .....	127
Espaço aula.....	128
Papel dos pais e da comunidade.....	128
Avaliação.....	129
Anexo 3 – Plano dos espaços .....	131

## Agradecimentos

Ao meu orientador, Doutor Luís Antunes Grosso Correia, pelo entusiasmo com o tema e pela curiosidade sobre a realidade educativa moçambicana, pelas palavras de motivação a cada contato e pelas sugestões ao longo de todo o trabalho.

À Doutora Natália Oliva Teles, pelos ensinamentos e recomendações e pela revisão cuidada.

Aos meus pais e irmão, por me lembrarem das minhas prioridades, por estarem sempre tão presentes, mesmo a milhares de quilómetros de distância, pela leitura e sugestões ao meu trabalho e por acreditarem sempre em mim.

À ATACA – Associação de Tutores e Amigos da Criança Africana – por me ter permitido conhecer Moçambique e, desta forma, ter mudado todo o meu percurso pessoal e profissional, em especial aos meus companheiros na luta *para mudar o mundo*, Miguel, Rita e Adriana.

À Diana, que partilhou comigo cada momento de brincadeira e alegria e também todas as frustrações com os problemas escolares dos nossos meninos durante a missão em Quelimane.

À Inês por estar ao meu lado desde o primeiro dia em Moçambique e por ter dividido comigo a vontade de ficar e à Pires por se ter juntado a nós no concretizar de um sonho. Obrigada por partilharem comigo os mesmos valores e inquietações e por todos os momentos deste primeiro ano de mangwana.

Ao Sérgio, por tornar o sonho realidade. Por ter acreditado na ideia, por partilhar da mesma vontade e por manter a motivação a cada obstáculo.

Ao Elias, pela paciência nos momentos de insegurança e frustração e por estar ao meu lado sempre.

E, por fim, às comunidades de Macanda e Mafavuka 1 por nos receberem de forma acolhedora, por participarem tão ativamente no estudo e por quererem tanto esta escola como nós.



## **Resumo**

Nas últimas duas décadas, os progressos que Moçambique tem vindo a desenvolver no setor da educação são inegáveis. No entanto, ainda persistem grandes desafios a nível nacional: apostar na qualidade do ensino e na cobertura do nível pré-escolar, garantir a continuidade para o ensino secundário e investir na inclusão das crianças mais vulneráveis.

Este trabalho pretende analisar como se pode medir a qualidade na educação, identificar as limitações do sistema nacional de educação moçambicano e propor um projeto de intervenção nesta área.

É neste contexto que surge a escola comunitária mangwana, numa zona rural de Moçambique com o objetivo de proporcionar a crianças de um contexto pobre, acesso a uma educação de qualidade. A visão desta escola é um ensino livre e holístico que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e equitativa em direitos.

**Palavras-chave:** Educação, ensino holístico, Moçambique, escola comunitária, mangwana

## **Abstract**

In the last two decades, the educational development undertaken by Mozambique is undeniable. However, there are still great challenges to fulfill at national level: to foster the teaching quality, to extend the pre-school education network, to ensure the continuity of studies in the secondary schooling and to improve the inclusion policies for the most vulnerable children.

This dissertation aims to analyze the quality of education in Mozambique, to identify some limitations of its national education system and to report the process of the settlement of a community school and the definition of its educational project which has been undertaken in a rural area.

The mangwana community school, settled in a rural area of Mozambique, intends to provide an original and quality education to the children of a poor background. The vision of this school project is that an open and holistic approach to basic education would contribute to the development of an inclusive and equitable society regarding concerning the social rights and practices.

**Keywords:** Education, holistic learning, Mozambique, community school, mangwana

## Índice de gráficos

- Gráfico 1:** Número de crianças por idade e género\_\_\_\_\_p.87
- Gráfico 2:** Distribuição das crianças por anos de atraso escolar de acordo com a idade (em %)\_\_\_\_\_p.89
- Gráfico 3:** Motivos pelos quais as crianças em idade escolar não vão à escola\_\_p.90
- Gráfico 4:** Análise dos agregados em que pelo menos uma criança em idade escolar não vai à escola \_\_\_\_\_p.91
- Gráfico 5:** Línguas mais faladas por agregado (em %)\_\_\_\_\_p.92
- Gráfico 6:** Disciplinas escolares por nível de relevância para os encarregados de educação\_\_\_\_\_p.93
- Gráfico 7:** Número de agregados que possuem machamba\_\_\_\_\_p.94
- Gráfico 8:** Distância a pé de casa até à fonte de água\_\_\_\_\_p.95
- Gráfico 9:** Agregados familiares segundo a distribuição de tipo de serviço sanitário na habitação\_\_\_\_\_p.96
- Gráfico 10:** Agregados que possuem energia elétrica na habitação (em%)\_\_\_\_\_p.96

## Índice de quadros

<b>Quadro 1:</b> População do distrito da Namaacha por grupos etários e género, 2013	p.52
<b>Quadro 2:</b> Agregados familiares segundo o tipo de material de construção da habitação, Namaacha, 2007	p.53
<b>Quadro 3:</b> Agregados familiares segundo a distribuição de tipo de serviço sanitário na habitação, Namaacha, 2007	p.53
<b>Quadro 4:</b> Agregados familiares segundo a distribuição de fonte de água, Namaacha, 2007	p.54
<b>Quadro 5:</b> Agregados familiares segundo a principal fonte de energia na habitação, Namaacha, 2007	p.54
<b>Quadro 6:</b> Estrutura do SNE moçambicano	p.63
<b>Quadro 7:</b> Programas setoriais, objetivos estratégicos e ações prioritárias do MINED para 2012-2016	p.76
<b>Quadro 8:</b> Calendário das entrevistas do estudo	p.82
<b>Quadro 9:</b> Distribuição da população por género e grupos etários	p.86
<b>Quadro 10:</b> Taxa de desemprego	p.87
<b>Quadro 11:</b> Rendimentos médios (em meticais)	p.88
<b>Quadro 12:</b> Correspondência entre as idades das crianças e os níveis/ciclos de aprendizagem que deveriam estar a frequentar	p.89
<b>Quadro 13:</b> Taxa de analfabetismo nos adultos (entre 18 e 65 anos)	p.90
<b>Quadro 14:</b> Agregados familiares segundo o tipo de material de construção da habitação	p.94
<b>Quadro 15:</b> Agregados familiares segundo a fonte de água utilizada em cada habitação	p.95
<b>Quadro 16:</b> Distância do centro de Macanda até às escolas primárias mais próximas (até 10 km)	p.99
<b>Quadro 17:</b> Distância do centro de Macanda até às escolas secundárias mais próximas (até 35 km)	p.100
<b>Quadro 18:</b> Financiamentos internacionais nos quais o projeto escola mangwana se enquadra	p.113

## Índice de figuras

<b>Figura 1:</b> Caraterísticas de um <i>bom</i> professor	p.29
<b>Figura 2:</b> Bairros de Macanda e Mafavuka 1	p.79
<b>Figura 3:</b> Localização das escolas primárias mais próximas de Macanda	p.99
<b>Figura 4:</b> Localização das escolas secundárias mais próximas de Macanda	p.100
<b>Figura 5:</b> Terreno para a construção da escola mangwana	p.102
<b>Figura 6:</b> Terreno para a construção da escola mangwana	p.102
<b>Figura 7:</b> Terreno para a construção da escola mangwana	p.102
<b>Figura 8:</b> Plano arquitetónico das instalações provisórias para o primeiro ano letivo	p.103
<b>Figura 9:</b> Panyaden School, Tailândia	p.108
<b>Figura 10:</b> METI School, Bangladesh	p.108
<b>Figura 11:</b> Green School, Bali	p.109
<b>Figura 12:</b> Vittra schools, Suécia	p.109
<b>Figura 13:</b> Green school, Bali	p.109
<b>Figura 14:</b> METI school, Bangladesh	p.109
<b>Figura 15:</b> Logótipo da mangwana	p.110
<b>Figura 16:</b> Estudos para o projeto arquitectónico	p.110

## Lista de abreviaturas e siglas

<b>AIM</b>	Agência Informativa de Moçambique
<b>CEAUP</b>	Centro de Estudos Africanos
<b>CIEJA</b>	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
<b>CIP</b>	Centro de Integridade Pública
<b>CPCD</b>	Centro Cultural de Cultura e Desenvolvimento
<b>CPLP</b>	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
<b>DPI</b>	Desenvolvimento da Primeira Infância
<b>EDM</b>	Eletricidade de Moçambique
<b>EFAM</b>	Escola Família Agrícola de Milevane
<b>EPI</b>	Ensino Primário do 1.º grau
<b>EP2</b>	Ensino Primário do 2.º grau
<b>EPT</b>	Educação Para Todos
<b>ESG1</b>	Ensino Secundário Geral do 1.º grau
<b>ESG2</b>	Ensino Secundário Geral do 2.º grau
<b>ETP</b>	Ensino Técnico Profissional
<b>EU</b>	União Europeia
<b>FLUP</b>	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
<b>FRELIMO</b>	Frente de Libertação de Moçambique
<b>HIV</b>	Vírus da Imunodeficiência Humana
<b>IDE</b>	Investimento Direto Estrangeiro
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas
<b>IGE</b>	Inspeção Geral de Educação
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>INSS</b>	Instituto Nacional de Segurança Social
<b>MDI</b>	Maneiras Diferentes e Inovadoras
<b>MDM</b>	Movimento Democrático de Moçambique
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e da Cultura
<b>MINED</b>	Ministério da Educação
<b>MISAU</b>	Ministério da Saúde
<b>MMAS</b>	Ministério da Mulher e da Ação Social
<b>ODM</b>	Objetivo de Desenvolvimento do Milénio

<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>P.A.</b>	Posto Administrativo
<b>PALOP</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>PARP</b>	Plano de Ação para a Redução da Pobreza
<b>PCEB</b>	Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique
<b>PEE1</b>	Plano Estratégico de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PtâD</b>	Projeto Tutor à Distância
<b>RENAMO</b>	Resistência Nacional de Moçambique
<b>SACMEQ</b>	Consórcio da África Austral para a Monitoria da Qualidade da Educação
<b>SADC</b>	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>TLF</b>	Taxa Líquida de Frequência
<b>UA</b>	União Africana
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Introdução

O presente trabalho intitulado *A desigualdade no acesso a uma educação de qualidade em Moçambique e a proposta de um novo conceito de escola comunitária: estudo de caso* foi elaborado no âmbito do Mestrado em Estudos Africanos, Educação e Desenvolvimento, integrado no Centro de Estudos Africanos (CEAUP) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), sob a orientação do Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia.

Este tema surgiu de várias experiências na área da educação no contexto Moçambicano durante cerca de dois anos, 2013-2015:

- Uma missão de voluntariado de seis meses na província da Zambézia onde foram desempenhadas funções em três projetos: Orfanato Casa Esperança, projeto de tutores à Distância (PtàD) e Escola Família Agrícola de Milevane (EFAM);
- Experiência como professora de Matemática da 9.<sup>a</sup> classe e delegada da mesma disciplina na escola *São Carlos Lwanga* da Diocese de Quelimane durante sete meses;
- Experiência como docente de Marketing e Probabilidades e Estatística na universidade *A Politécnica* em Quelimane.

A relação criada com as crianças e jovens ao longo destas experiências permitiu observar diversas limitações no sistema de ensino moçambicano, nomeadamente o problema das turmas sobrelotadas, a corrupção e a falta de formação dos professores. Para além disso, verificou-se que são as crianças vindas de contextos mais desfavorecidos as que sofrem mais com as consequências destas limitações, quer porque não têm possibilidades financeiras para pagar os subornos aos professores, quer porque não se podem matricular em escolas privadas com professores formados, por exemplo.

Os objetivos deste trabalho são, numa primeira fase, analisar como se pode medir a qualidade na educação e, neste contexto, identificar as limitações do sistema nacional moçambicano, para posteriormente, propor um projeto de intervenção a ser executado neste país. Este último procura dar resposta a essas limitações, sem que no entanto, se perca a identidade cultural.



Foram colocadas as seguintes questões iniciais:

- É possível medir a qualidade na educação? Como?
- Será que a educação em Moçambique é de qualidade?
- Quais os problemas enfrentados na área da educação em Moçambique atualmente?
- Será que todas as crianças em Moçambique têm acesso à educação?
- Que pedagogias e visões alternativas do conceito de educação existem?
- Que exemplos de boas práticas existem e como podem ser replicados em Moçambique?

Em Moçambique, as crianças têm hoje melhores oportunidades de estudar do que há 20 anos atrás. Desde os meados dos anos 90 do século XX, depois de uma longa guerra civil, que trouxe consequências graves para as infraestruturas da educação, o sistema educativo expandiu rapidamente para dar resposta ao vasto número de crianças que precisavam de uma escola.

Em 1994, o país ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança que reconhece a necessidade do desenvolvimento pleno e harmonioso da criança no seio da sua família e num ambiente de felicidade, amor e compreensão. A Convenção também considera a necessidade da proteção das crianças, atendendo aos valores e tradições culturais das suas comunidades.

Moçambique é também signatário de outros instrumentos internacionais na área da educação, tais como o programa de Educação Para Todos (EPT) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), dos quais a educação e proteção da infância fazem parte. Em 2009, na Conferência de Ministros de Educação da União Africana, Moçambique assumiu juntamente com os outros países africanos, o Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), como uma das áreas prioritárias do plano da segunda Década de Educação para África.

A nível nacional, a Constituição da República de Moçambique estabelece, no seu artigo 47.º, que as crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar, a exprimir livremente a sua opinião, nos assuntos que lhes dizem respeito, em função da sua idade e maturidade e que todos os atos relativos às

crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, estão em conformidade com o interesse superior da criança.

No Plano Estratégico do setor (2012/2016) da Educação, o Governo adotou políticas e leis específicas de proteção da criança, das quais se destacam a Lei Sobre a Promoção e Proteção dos Direitos da Criança (Lei Nº 7/2008), a Lei sobre a Prevenção e Combate ao Tráfico de Pessoas principalmente Mulheres e Crianças (Lei Nº 6/2008), a Lei do Sistema Nacional da Educação (Lei Nº 6/92) e a Lei da Família, a Política para a Pessoa com Deficiência (Resolução do Conselho de Ministros Nº 20/99) e a Estratégia da Ação Social sobre a Criança (Resolução do Conselho de Ministros Nº 8/89).<sup>1</sup>

Estas estratégias já se fizeram notar, sobretudo pela expansão do ensino a nível nacional. No entanto, as taxas de analfabetismo e abandono escolar em Moçambique ainda se mantêm muito elevadas. Para além disso, são as crianças vindas de contextos desfavorecidos, aquelas que não têm meios para encontrar alternativas de ensino, e portanto, as que têm mais obstáculos à sua formação, no âmbito do desenvolvimento humano e do sucesso profissional.

Ainda há muito para fazer pela melhoria da qualidade de ensino. Verificou-se que há um grande número de professores que não tem formação adequada e que foi introduzido o sistema de dois ou três turnos para fazer face à insuficiência de salas de aulas e professores. No ensino primário do 1.º grau (da 1.ª à 5.ª classes), o rácio médio de professor/aluno é, atualmente, de 1 para 62.<sup>2</sup> A taxa de conclusão do mesmo grau é extremamente baixa – quase metade das crianças em idade escolar no ensino primário abandona a escola sem concluir a 5.ª classe.

Além disso, muitas escolas não possuem infraestruturas adequadas de água e saneamento, há falta de mesas e cadeiras e de material escolar nas salas de aula. A pobreza e o elevado índice de HIV nos alunos aumenta as responsabilidades das escolas. Como consequência, as escolas são obrigadas a assumir tarefas que tradicionalmente eram das próprias famílias em relação à educação e cuidados das crianças, tais como a provisão de serviços de saúde e assistência psicossocial às crianças órfãs e vulneráveis. As crianças das famílias mais pobres, os órfãos e as

---

<sup>1</sup> MINED. Estratégia do Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré- Escolar (DICIPE) 2012-2021.

<sup>2</sup> Os últimos dados oficiais são o do MINED de 2013

raparigas são especialmente suscetíveis ao risco de abandonar a escola ou mesmo de não estudar.

Este conhecimento, associado à crença de que através da educação é possível minimizar as desigualdades sociais em Moçambique, despertou uma responsabilidade e uma vontade de agir. Esta vontade, partilhada com duas colegas das áreas da educação e arquitetura, deu origem ao projeto escola mangwana.

Este projeto vai ao encontro do *Objetivo 2 do Milénio – Atingir o ensino primário universal* e consiste na construção de uma escola comunitária de acesso gratuito, destinada a crianças e jovens desfavorecidos. A escola compreenderá os níveis pré-escolar, primário e secundário completos e apoia-se numa visão livre e holística da educação.

O projeto arquitetónico assenta na sustentabilidade, no respeito pela natureza e cultura local, com recurso a materiais e técnicas que integram a expressão e cultura moçambicanas, capacitando e envolvendo a comunidade local desde a construção até ao pleno funcionamento da escola.

A construção desta escola tem por objetivo diminuir a desigualdade no acesso ao ensino de qualidade, destinando-se a um público-alvo específico – crianças e jovens desfavorecidos, entre os 3 e os 18 anos.

O projeto foi aprovado pelas autoridades locais (Governo do Distrito da Namaacha e Direção Distrital de Educação da Namaacha) e pelos líderes comunitários (régulo, secretários de bairro e chefes de quarteirão) que cederam o terreno para a sua execução; o projeto da escola em si pertence a uma associação moçambicana sem fins lucrativos, a associação mangwana, criada com o objetivo de garantir uma personalidade jurídica ao projeto.

A metodologia utilizada neste trabalho foi, em primeiro lugar, a análise documental que consistiu na consulta de diversos artigos e estatísticas oficiais com os seguintes objetivos: avaliar a qualidade da educação, na generalidade e no contexto moçambicano; reunir os fundamentos das pedagogias alternativas existentes; contextualizar o trabalho a nível nacional e ao nível do distrito de implementação da proposta prática e analisar as limitações no sistema educativo moçambicano.

De seguida, procedeu-se a um estudo por questionário às comunidades

beneficiárias do projeto. Este estudo permitiu fazer uma caracterização socioeconómica, educativa e de condições de habitação da população e fundamentar a escolha deste local para a implementação do projeto.

Por último, foram entrevistados o secretário do Bairro de Macanda sobre as necessidades da população (Chefe Foliche), a professora responsável pela elaboração do projeto educativo da escola mangwana (Inês Manso) e a arquiteta responsável pelo plano arquitetónico da escola (Inês Pires). As conclusões retiradas destas entrevistas serão apresentadas no último capítulo deste trabalho.

Os cinco capítulos deste trabalho foram organizados da seguinte forma:

## **Capítulo 1**

Este capítulo foi dedicado à análise concetual de alguns conceitos-chave inerentes à investigação do presente trabalho. Assim, foram abordados os três principais conceitos que sustentam toda a base teórica – educação, qualidade na educação e pedagogias alternativas, para se perceber o que se irá tratar de uma forma mais explícita. A discussão acerca da qualidade na educação remete para a definição do que se entende por educação. Por esse motivo, em primeiro lugar foi abordado de forma breve, o conceito de educação para que, de seguida, fosse possível relacioná-lo com o conceito de qualidade na educação. Foi depois feita uma análise dos fundamentos das principais pedagogias alternativas que serão tidas como base e inspiração para a elaboração do projeto curricular da escola mangwana. Por fim, foi feita uma compilação das ideias diferenciadoras de escolas de todo o mundo que desenvolveram projetos educativos próprios e alternativos aos convencionais.

## **Capítulo 2**

O capítulo 2 teve por objetivo apresentar o contexto em que se insere o presente trabalho e está dividido em duas partes. Na primeira foi realizada a caracterização do país estudado, nomeadamente os principais eventos históricos e atual situação política, posição geográfica, população/demografia, economia, emprego, saúde, água e saneamento e situação ambiental. Na segunda foi feita uma análise da Namaacha, distrito onde se irá realizar a construção da escola mangwana.

Esta análise incluiu indicadores de bem-estar da população como as condições de habitação e de acesso a água, de forma a poder ser traçado um perfil da situação de bem-estar dos habitantes deste distrito e justificar a escolha deste local para a construção da escola.

### Capítulo 3

Gentili afirma que “Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio.” (GENTILI, 1995:117 *in* GADOTTI, 2013)<sup>3</sup>. Considerando esta opinião, que aborda um ponto importante em educação, poderemos questionar se estaremos perante qualidade na educação ou um privilégio só para alguns, o que serviu de base de trabalho para o terceiro capítulo deste trabalho para o contexto em estudo – Moçambique.

Neste capítulo foi analisado o sistema educativo moçambicano e as suas limitações. Em primeiro lugar, foi feita uma síntese dos principais acontecimentos históricos na área da Educação em Moçambique entre 1964 e 2003 para que se perceba melhor as situações que estiveram na origem do estado atual da educação no país. De seguida foi apresentada a estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano. Por último, foram analisadas as limitações do SNE, no geral, e com maior pormenor as questões de corrupção, turmas sobrelotadas, formação de professores, assimetrias de género e de regiões e ensino da língua portuguesa, e analisadas algumas das estratégias do governo moçambicano na redução dessas limitações.

### Capítulo 4

De acordo com Manuela Ferreira no seu artigo *Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*, a produção de indicadores sociais sobre o bem-estar infantil é muito importante para conhecer a realidade das crianças nos diferentes contextos.<sup>4</sup>

Foi neste sentido que se realizou o estudo socioeducativo e de condições de habitação da comunidade beneficiária do projeto de construção da escola. Sobre este estudo, na primeira parte do capítulo 4, foram descritos os materiais e métodos

---

<sup>3</sup> GENTILI, Pablo, 1995. “O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional” *in* GADOTTI, 2013.

<sup>4</sup> FERREIRA, Manuela. *Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. Revista Eletrônica de Educação, v. 2, n. 2, nov. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação.

utilizados. Na segunda parte foram compilados os resultados obtidos, organizados em três categorias: caracterização socioeconómica, caracterização educativa e condições de habitação.

## **Capítulo 5**

No último capítulo deste trabalho foram discutidos os resultados obtidos no estudo supracitado e apresentada a proposta de construção da escola mangwana no que se refere aos projetos educativo e arquitetónico e ao plano financeiro e de sustentabilidade.

# Capítulo 1 – Educação, qualidade na educação e pedagogias alternativas: fundamentação concetual

Este capítulo foi dedicado à fundamentação concetual dos três principais conceitos que sustentam toda a base teórica – educação, qualidade na educação e pedagogias alternativas.

## 1.1. Educação

A palavra educação tem origem no latim *educare/educere*, que significa “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”.<sup>5</sup> A presença das palavras *conduzir* e *direcionar* na origem da palavra sugere que o ato de educar é uma ação passiva por parte do educador<sup>6</sup> e que a este caberá acompanhar o educando<sup>7</sup> no seu próprio caminho em busca do conhecimento (educação), o que está de acordo com a opinião de Paulo Freire sobre este conceito: “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”<sup>8</sup>

No entanto, tradicionalmente, as pessoas acreditam que o propósito da educação é dotar os estudantes de habilidades de trabalho ou torná-los cidadãos eruditos e cultos, prontos para contribuir para o mundo.<sup>9</sup>

Para se definir “educação” é necessário ter em conta o sentido que queremos abordar: sentido restrito, amplo, formal ou técnico.

Num sentido **restrito**, educação pode ser definida como o processo de aquisição de conhecimentos e aptidões.<sup>10</sup>

Num sentido mais **amplo**, pode-se considerar que a educação é construída por transferência de hábitos, costumes e valores de uma comunidade, de uma geração para a geração seguinte, formando-se através de experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida.<sup>11</sup> Gadotti define educação no sentido amplo como “elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo,

---

<sup>5</sup> Dicionário etimológico. Consultado em <http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>

<sup>6</sup> Educador: que ou aquele que educa in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015.

<sup>7</sup> Educando: pessoa que está ser formada, a receber educação in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015.

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

<sup>9</sup> STEPHENS, Dale. *Educação: decidir por você mesmo*.

<sup>10</sup> Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015.

<sup>11</sup> Disponível em “<http://www.significados.com.br/educacao/>”

contraditoriamente, para a transformação e manutenção dessas relações.”  
(GADOTTI, 2013)<sup>12</sup>

No sentido **formal**, podemos considerar educação como o processo contínuo de formação que faz parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados.<sup>13</sup>

No sentido **técnico**, a educação pode ser definida como o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo.<sup>14</sup>

Para além do descrito, o conceito de educação pode ainda englobar o nível de cortesia, delicadeza e civismo demonstrada por um indivíduo e a sua capacidade de socialização.<sup>15</sup>

Para o presente trabalho, entendeu-se ser pertinente definir também educação no contexto moçambicano. O Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique (PCEB) define educação como “um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento.” Acrescenta, ainda que se trata de “um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem.” (PCEB 2003: 7)<sup>16</sup>

Educação é, portanto, um conceito que desperta diferentes abordagens e definições, sendo que “para alguns, ela restringe-se às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos.” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009)<sup>17</sup>

Neste trabalho, e para a análise do ponto seguinte – qualidade na educação – foi considerado o conceito de educação no sentido formal, ou seja, o processo de formação praticado nos estabelecimentos de ensino.

---

<sup>12</sup> GADOTTI, Moacir. 2013. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*.

<sup>13</sup> LOVATO, Marcelo. 2014. *Os reflexos da educação na sociedade contemporânea*.

<sup>14</sup> Disponível em “<http://www.significados.com.br/educacao/>”

<sup>15</sup> Disponível em “<http://www.significados.com.br/educacao/>”

<sup>16</sup> PCEB, 2003, p.7 consultado em <http://www.mec.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf>

<sup>17</sup> DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira. 2009. *A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios*. Cad, Cedes, Campinas vol.29, n.º78, p.201-215



## 1.2. Qualidade na educação e pedagogias alternativas

*Muy pocos se preocupan y ocupan de lo importante: qué y cómo se enseña; qué y cómo se aprende; qué, cómo y para qué se evalúa. El afecto, el interés, el amor por la lectura, el gusto de aprender y la ausencia de miedo son ingredientes indispensables de una educación de calidad, a cualquier edad.*

TORRES, Rosa María. 2014. *Qué es educación de CALIDAD?*

Existem inúmeras interpretações do conceito de qualidade na educação nos diversos sistemas educativos. Essas interpretações variam consoante o que as diferentes sociedades entendem que deve ser proporcionado pela educação: um domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; aquisição de uma cultura científica ou literária; desenvolvimento da máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, promoção do espírito crítico e fortalecimento do compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007)<sup>18</sup>

Dourado e Oliveira ressaltam que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, o que significa que o alcance da qualidade na educação está vinculado às exigências sociais de pessoas de um dado período histórico. Esta característica do conceito de qualidade na educação também é referida pela UNESCO: “A qualidade transformou-se num conceito dinâmico que se deve adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e económicas.” (UNESCO, 2001 in GADOTTI, 2013)<sup>19</sup>

Para se responder à questão específica de medir a qualidade num determinado sistema educativo consultaram-se as teorias de quatro autores que elaboraram artigos sobre esta temática: Davok, Dourado e Oliveira, Torres e Gadotti.

Davok é o mais conciso, defendendo que, de um modo geral, para analisar a existência de qualidade num sistema educativo, deve-se ter em conta apenas três aspetos: as estruturas, os processos e os resultados educacionais (DAVOK, 2007)<sup>20</sup>.

Dourado e Oliveira dividem os fatores a considerar na análise da qualidade na educação em intraescolares e extraescolares – os primeiros englobam os atores

---

<sup>18</sup> DAVOK, Delsi Fries. 2007. *Qualidade em Educação*.

<sup>19</sup> UNESCO, 2001. “Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación” in GADOTTI, 2013

<sup>20</sup> DAVOK, Delsi Fries. 2007. *Qualidade em Educação*.

(alunos, professores, pais e a comunidade), a dinâmica pedagógica, os currículos e as expectativas de aprendizagem; os segundos são todos aqueles externos ao sistema educativo mas que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos: “A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, num dado momento, a um aspeto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissémico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática.” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009)<sup>21</sup>

Já para Torres, a qualidade na educação deve ser analisada com base em seis métricas:<sup>22</sup>

- Estruturas – orçamentos, infraestrutura, equipamentos, móveis, materiais de ensino e aprendizagem, biblioteca, entre outros;
- Condições de ensino e aprendizagem (para alunos e professores) – que engloba a relação pedagógica, os métodos e estratégias de ensino, a aprendizagem e avaliação, o uso do espaço e tempo, os meios de transporte para a escola, a segurança, o ambiente escolar, as instalações para pessoas com deficiência, rácio professor-aluno, organização dos grupos, regras, direitos e deveres, testes e medidas *anti-bullying*, por exemplo;
- Resultados – aprendizagem, desenvolvimento de curiosidade e criatividade, perda de medo em relação à autoridade, satisfação, alegria na leitura e escrita, valorização da pesquisa, pensamento crítico e crescente autonomia do estudo;
- Impactos (pessoais, familiares e sociais): autoconfiança, autoestima, senso de cooperação, capacidade de trabalhar com os outros, transferência de conhecimentos para a família e amigos, melhores relações familiares, consciência social e valorização da diversidade, consciência histórica, consciência ambiental e envolvimento na comunidade;
- Assuntos (alunos, professores, pais, comunidade escolar) – consulta, participação, confiança, relevância, aceitabilidade e satisfação;

---

<sup>21</sup> DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira. 2009. *A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios*. Cad. Cedes, Campinas vol.29, n.º78, p.201-215.

<sup>22</sup> TORRES, Rosa María. 2014. *Qué es educación de CALIDAD?*

- Relacionamentos – qualidade das relações entre alunos, professores e autoridades, incluindo a escola, a família e a comunidade, e entre professores e as autoridades intermédias e locais e autoridades centrais.

Foi fundamental agora perceber-se que resultados obtidos após a análise destes indicadores correspondem a uma educação de qualidade.

Tendo como ponto de partida uma leitura de Carmo<sup>23</sup> sobre as conclusões do III Congresso Internacional de Educação que decorreu no Brasil, em Belo Horizonte, a setembro de 2015, onde foram discutidas novas abordagens ao conceito de qualidade na educação, foram recolhidas opiniões de diversos autores sobre o mesmo conceito com o objetivo de responder à questão: quando é que um determinado sistema de ensino tem qualidade?

Após analisar o que foi discutido no referido congresso, Carmo concluiu que uma educação de qualidade tem de ser prática, racional e emocional, permitindo que todos aprendam os conteúdos necessários, no momento certo e com felicidade: a educação tem de ser relevante e contribuir para o bem-estar dos alunos durante o tempo que estão na escola e quando saem dela.<sup>24</sup>

Davok concluiu que “se um determinado objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exhibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exhibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade e eficiência, ele não exhibe qualidade.” (DAVOK, 2007)<sup>25</sup>

De um modo mais completo, no relatório sobre educação para o Séc. XXI, a UNESCO considera que a educação não deve apenas promover competências básicas tradicionais, mas também proporcionar os elementos necessários para exercer plenamente a cidadania, contribuir para uma cultura de paz e a transformação da sociedade, para o que se propõem quatro pilares para a aprendizagem: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos. (UNESCO, 1996 in UNESCO, 2008)<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> CARMO, Josué Geraldo Botura do, 2005. *A educação de qualidade hoje* (uma leitura do III Congresso internacional de Educação realizado em Belo Horizonte MG, em 15/09/2005).

<sup>24</sup> *idem*

<sup>25</sup> DAVOK, Delsi Fries, 2007. *Qualidade em Educação*.

<sup>26</sup> UNESCO, 2006 in UNESCO, *EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS: um assunto de direitos humanos*. Brasília: 2008.

As sociedades tendem a relacionar as estruturas com a qualidade: se o edifício da escola é moderno, a educação no seu interior é boa. Da mesma forma, se o edifício é precário, ou as aulas são lecionadas debaixo de uma árvore, por exemplo, a educação é má. Torres defende que as infraestruturas não representam um fator fundamental na qualidade da educação: “La infraestructura es importante pero de ninguna manera el factor primordial en la educación y en su calidad.” (TORRES, 2014)<sup>27</sup>, enumerando o que considera ser essencial nas escolas em termos de infraestruturas: “Lo esencial, en términos de infraestructura, es contar con agua potable, desagüe y baterías higiénicas adecuadas y suficientes. Luego vienen la electricidad y el servicio de telefonía. Resueltas esas necesidades, espacios de aprendizaje tales como biblioteca, laboratorio y sala de computación.” (TORRES, 2014)<sup>28</sup>

Também é comum relacionar-se diretamente o uso de novas tecnologias com a qualidade de ensino. Outro paralelismo muitas vezes encontrado é a relação direta entre a quantidade de elementos de avaliação (dos alunos, professores e estabelecimentos) e a qualidade desse sistema educativo. Em algumas sociedades, existe também a percepção de que escolas privadas são sinónimo de qualidade, em detrimento das escolas públicas.<sup>29</sup>

O envolvimento da comunidade em todos os processos e decisões da escola é um fator primordial na manutenção de uma educação de qualidade. Gadotti afirma que “Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade da educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim.” (GADOTTI, 2013). Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais.<sup>30</sup>

A inclusão social, a prática da cidadania, o respeito pela diversidade e pelos direitos humanos, a qualidade de vida, a sustentabilidade e o respeito ambiental são os valores apontados como essenciais a uma educação de qualidade nos artigos consultados. Morosini enfatiza a questão dos direitos humanos: “A educação é um

---

<sup>27</sup> TORRES, Rosa María. 2014. *Qué es educación de CALIDAD?*

<sup>28</sup> *idem*

<sup>29</sup> TORRES, Rosa María. 2014. *Qué es educación de CALIDAD?*

<sup>30</sup> GADOTTI, Moacir. 2013. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem.*

direito humano; consequentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos.” (MOROSINI, 2009 *in* GADOTTI, 2013)<sup>31</sup>, enquanto que Gadotti realça a tolerância cultural: “Educar com qualidade sociocultural e socioambiental significa educar para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação ao outro e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação” (GADOTTI, 2013) e Torres aponta a prática de atividades ao ar livre como veículo para a consciência ambiental: “es importante asimismo que la escuela cuente con un espacio al aire libre. Un patio, un pequeño jardín, un huerto. Un lugar para jugar, correr, hacer ejercicio y deporte, tener contacto con la naturaleza, sembrar y cultivar.” (TORRES, 2014)<sup>32</sup>

A formação de professores é também determinante na qualidade da educação. Gadotti afirma que “para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” (Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa auto-estima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão.” (GADOTTI, 2013)<sup>33</sup>

Mas não chega formar professores, fatores como a motivação, a satisfação com o trabalho e a identificação com os valores da escola, são essenciais para a produção de uma escola de qualidade.<sup>34</sup> Torres destaca que um dos melhores sistemas educacionais do mundo na sua opinião, o finlandês, coloca os docentes no centro de todos os processos: “De hecho, los mejores sistemas escolares del mundo son los que ponen a los docentes en el centro y les dan atención especial. Sabido es que la clave de la educación escolar en Finlandia - considerada modelo a nivel mundial - son los docentes: una profesión prestigiosa (como la de médico o abogado), altamente calificada, con autonomía profesional, valorada por las familias y por la sociedad.” (TORRES, 2014)<sup>35</sup>

Mas o que define um bom professor? Gadotti apresenta várias características necessárias para se ser um bom professor: paixão de ensinar, ter compromisso, sentir-se feliz aprendendo sempre; ter domínio técnico-pedagógico, saber contar

---

<sup>31</sup> MOROSINI, Marília Costa, 2009. “Qualidade na educação superior: tendências do século” *in* GADOTTI, 2013.

<sup>32</sup> TORRES, Rosa María. 2014. *Qué es educación de CALIDAD?*

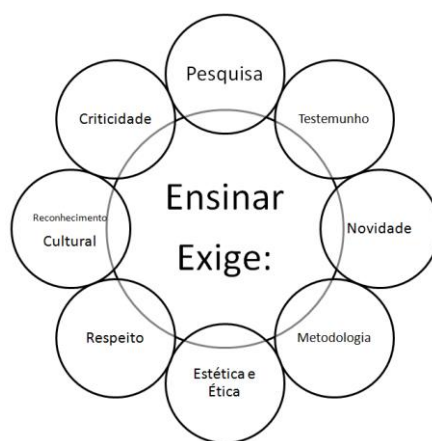
<sup>33</sup> GADOTTI, Moacir. 2013. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem.*

<sup>34</sup> DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira. 2009. *A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios.* Cad. Cedes, Campinas vol.29, n.º78, p.201-215.

<sup>35</sup> TORRES, Rosa María. 2014. *Qué es educación de CALIDAD?*

histórias, isto é, construir narrativas sedutoras; saber gerir a sala de aula, dar sentido à aprendizagem, mediar conflitos, saber pesquisar; precisa ainda ser ético e *dar o exemplo*. Para este autor, “não é competente o professor que não é ético. Ser humilde, ouvir os alunos, trabalhar em equipa, ser solidário. A qualidade do ensino depende muito da qualidade do professor.” (GADOTTI, 2013).

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* define as seis características de um *bom* professor, como se ilustra na Figura 1:



**Figura 1** – Características de um *bom* professor<sup>36</sup>

Na mesma obra, o autor refere que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura da sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades da sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática do professor ou da professora sejam determinadas pela sua competência científica” (FREIRE, p.92)<sup>37</sup>

Apreciados os fatores que determinam a qualidade na educação e que resultados devem ser considerados de qualidade, ou não, é possível concluir, de um modo geral, que uma educação de qualidade é prestada por professores bem formados e motivados, promove a autonomia e a liberdade dos alunos, abarca o máximo de temas e de metodologias possíveis, não se cingindo a um currículo estático e *standardizado*, respeita a individualidade de cada aluno e estimula o pensamento crítico.

<sup>36</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

<sup>37</sup> *idem*

Após a análise do que é considerado educação de qualidade pelos vários autores consultados, percebeu-se que um fio condutor entre todas as opiniões é o facto de a qualidade na educação estar diretamente ligada a uma abordagem integral e holística dos atos de *ensinar e aprender*. Pareceu, então, ser relevante complementar a referida análise com uma compilação de pedagogias e escolas que seguem esses princípios e que são, por isso, consideradas de qualidade.

Começando pelas pedagogias/métodos holísticos, com maior relevância e disseminação a nível mundial, abordou-se a Pedagogia Waldorf, o Método Montessori e o Movimento Escola Moderna (escolas democráticas).

### **Pedagogia Waldorf**

A pedagogia Waldorf foi fundada pelo alemão Rudolph Steiner em 1919, na Alemanha e é, atualmente, um movimento pedagógico presente em escolas de todo o mundo e reconhecido pela UNESCO. Tem as suas bases na Antroposofia – palavra de origem grega que significa conhecimento do ser humano: “Nesta conceção, (Steiner) considera que o desenvolvimento de cada ser humano é diferente entre si, devendo por isso a educação levar em conta as diferentes características de cada indivíduo. Exclui, portanto o ensino coletivo, igual para todos os alunos, defendendo uma educação personalizada. Um mesmo tema escolar deverá ser abordado várias vezes em tempos diferentes, mas sempre com metodologia diferente e respeitando a capacidade de compreensão de cada aluno.”<sup>38</sup>

As escolas Waldorf são caracterizadas pela ausência de administração central: cada escola é independente e os professores são plenamente responsáveis pelos seus procedimentos pedagógicos.

A proposta pedagógica Waldorf assenta nos valores da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade que se traduzem em três diretrizes educacionais:

- Desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à liberdade;
- Cultivar sentimentos autênticos e não massificados e que respeitem os demais, num marco de igualdade de direitos e obrigações;

---

<sup>38</sup> SOUSA, Alberto B. *Modelo de Educação Waldorf*.

- Gerar uma capacidade vigorosa de sustentar responsavelmente a fraternidade na vida económica do futuro.

O objetivo da Pedagogia Waldorf é trabalhar as funções: o querer, o sentir e o pensar, através dos veículos de expressão do ser humano – o corpo, as emoções e a mente – de forma equilibrada e integrada. Desta forma, a criança aprende a não dissociar os seus pensamentos, sentimentos e ações.

O corpo é educado por meio de atividades práticas como jardinagem, carpintaria, ginástica e trabalhos manuais. A educação do corpo fortalece o caráter da criança, pois desenvolve a sua força de vontade, criando nela qualidades como a perseverança e a disposição para enfrentar dificuldades.

As emoções são trabalhadas por meio da arte: música, canto, desenho, pintura, literatura, teatro, recitação, escultura e cerâmica. Trabalhando a expressão artística, as crianças desenvolvem a sensibilidade e a harmonia.

A mente é educada através da transmissão de conhecimento de forma equilibrada e adequada à idade do aluno, incluindo sempre a relação com a natureza e o mundo como forma de despertar o interesse em aprender.

Por outras palavras, esta pedagogia procura desenvolver a personalidade, de forma equilibrada e integrada, estimulando a clareza de ideias, a lógica do raciocínio, o equilíbrio emocional, a iniciativa e a ação, através de métodos de movimento corporal e atuação prática, sobretudo atividades artísticas e artesanais dimensionadas para as capacidades de cada idade. A imaginação é incentivada através de contos, lendas e mitos, com as crianças mais pequenas, evoluindo até ao pensamento abstrato e científico. A invenção e a criatividade são desenvolvidas, pedindo aos alunos para terminarem histórias inacabadas, para inventar outras personagens, outros contextos, outras histórias. Desde o jardim-de-infância e durante todo o percurso escolar, para além do ensino das disciplinas tradicionais, são constantes as atividades de desenho, pintura, trabalhos manuais e artes aplicadas, adaptadas à faixa etária de cada classe.

Um determinado conteúdo é ensinado de modo diversificado e intensivo durante três ou quatro semanas, passando-se a outros conteúdos e voltando posteriormente ao primeiro, usando a evocação para que o conteúdo passe da memória a curto prazo para a memória a longo prazo.

O cerne da pedagogia Waldorf é a relação entre aluno e professor, pretendendo-se que esta se desenvolva ao nível dos sentimentos e que seja íntima e profunda, pois o aluno necessita ter como modelo uma autoridade em que confie e



em que se apoie, de um referencial orientador de quem receba amor. É para manter esta relação que o mesmo professor central acompanha a mesma classe do primeiro ao último ano de escolaridade, ensinando as disciplinas principais. Este professor deve ser um exemplo de quem procura e propõe uma constante busca de desenvolvimento espiritual, considerada como mais importante que quaisquer conhecimentos.

### **Método Montessori**

O Método Montessori foi criado no século XIX pela psicóloga italiana Maria Montessori. Algumas das características deste método são a utilização de materiais específicos para desenvolver as capacidades das crianças de forma lúdica; a utilização de mobiliário e utensílios em miniatura, proporcionais ao tamanho das crianças e o ambiente caseiro e acolhedor vivido nas escolas. A ideia central é a criança sentir-se num espaço seguro, o mais parecido possível com a sua própria casa. Os sapatos ficam à entrada, sendo apenas usados no exterior.

Este método segue um currículo específico para a aquisição de determinadas capacidades e, no entanto, cada criança aprende ao seu ritmo. A aprendizagem faz-se através dos materiais didáticos inventados por Maria Montessori: brinquedos para estimular os sentidos, apelar à concentração e para facilitar a aprendizagem dos gestos da vida prática como apertar os sapatos ou deitar água num copo. Por vezes, são objetos muito simples, como um jarro em miniatura ou uma placa com orifícios que lhes permite exercitar a motricidade fina<sup>39</sup> como se estivessem a atar um sapato. Outras vezes, são materiais complexos destinados a desenvolver capacidades de cálculo. A base é sempre sensorial, já que a criança aprende fazendo e sentindo. Um exemplo: numa caixa com cubos de vários tamanhos para encaixar, todos têm uma película rugosa, sendo que quanto maiores são os cubos mais rugosa é a película. O objetivo é a criança desenvolver os sentidos de forma lúdica ao mesmo tempo que apreende conceitos como a soma e a subtração.

Embora as aulas sejam em grupo, a utilização de cada material é individual. Cabe ao professor estimular a criança que é livre de escolher os materiais que quer usar.

---

<sup>39</sup> Motricidade fina é a capacidade para executar movimentos finos com controlo e destreza (por exemplo, usar uma tesoura ou um lápis).

## **Movimento Escola Moderna (escola democrática)**

Este movimento foi impulsionado pelo pedagogo Celestin Freinet nos anos 70, quando os *ventos revolucionários* exigiam escolas democráticas adequadas aos novos tempos. O objetivo era substituir contextos baseados na hierarquia e no conhecimento adquirido de forma passiva por um ambiente comunitário onde a cooperação e a livre expressão fossem os valores dominantes. Geralmente, as escolas democráticas apresentam duas características em comum: “gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios.” (SINGER, 1997)<sup>40</sup> O respeito pela individualidade das crianças e o incentivo ao espírito crítico são outros pilares das escolas com esta filosofia onde existem concelhos de turma que decidem democraticamente as atividades e os planos de estudo, e servem ainda de palco para a autoavaliação do comportamento de cada um durante a semana. Em termos curriculares, a aprendizagem baseia-se em *Projetos* que partem das interrogações e interesses das crianças e são realizados sempre em pequenos grupos. Autonomia e comunicação são outras palavras-chave deste método. A escola democrática é uma escola que se baseia em princípios democráticos, em especial na democracia participativa, dando direitos de participação iguais para estudantes, professores e funcionários.

Trata-se de um procedimento em que se procura que todos participem na gestão da escola, criando-se listas eleitorais e procedendo-se a votações, relativamente aos diversos assuntos do interesse da comunidade escolar, nomeadamente organização curricular e horários. São os estudantes que escolhem o que querem fazer com o seu tempo. Em algumas escolas, não existe sequer a obrigatoriedade de frequentar as aulas. Os estudantes são livres para escolher as atividades que desejam ou que acham que devem fazer e, dessa forma, aprendem a ter iniciativa. Os estudantes destas escolas são responsáveis por si e têm o poder de dirigir os seus estudos desde muito novos.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> SINGER, Helena. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*, São Paulo: Hucitec, 1997 in *Volta ao mundo em 13 escolas*.

<sup>41</sup> SOUSA, Alberto B. *Modelo Educação Democrática*.

Existem escolas em todo o mundo que se inspiram nas pedagogias alternativas descritas acima e que reinventam o conceito mais tradicional de educação. Com o objetivo de gerar novos modelos educacionais e validar metodologias de aprendizagem, surgiu em 2013, o livro *Volta ao Mundo em 13 escolas*, da Fundação Telefônica Vivo que engloba histórias inspiradoras com novos olhares sobre a educação contemporânea. Estas 13 escolas visitadas no âmbito deste livro são exemplos de iniciativas que estimulam mudanças práticas na educação e trazem para o centro das discussões sobre este tema valores como a autonomia, a cooperação e a felicidade. Por esse motivo, foi pertinente, no âmbito deste trabalho, fazer uma análise das principais características diferenciadoras destas escolas alternativas e do modo como as suas práticas influenciam a qualidade de educação prestada aos seus alunos. Destas 13 escolas, foram selecionadas, as que têm como público-alvo crianças dos 0 aos 18 anos, tendo sido excluídas as apenas destinadas a adultos. Foi também acrescentada à lista para análise uma escola que não consta do referido livro, – a escola da Ponte, localizada em Portugal – cujo projeto educativo elaborado por José Pacheco é um estudo de caso para todos os que se interessam pela educação, em diferentes domínios: do curricular ao organizativo, do trabalho e formação dos professores ao trabalho e formação dos alunos, das práticas inovadoras às teorias da mudança, da cidadania à pedagogia.

### **CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) Campo Limpo São Paulo, Brasil**

Esta escola surgiu com o objetivo de permitir que jovens e adultos desistentes de outras escolas e com vontade de terminar a sua escolaridade, o possam fazer. O ponto de partida é a inclusão. Recebe mais de 1500 alunos por dia, sendo que cerca de 65% dos alunos tem entre 15 e 17 anos. De entre os alunos fazem parte pessoas com deficiência (35 surdos, 18 cegos, 22 em cadeiras de rodas e 200 deficientes intelectuais) e jovens expulsos de outras instituições.

Nesta escola, os alunos desenvolvem ações com impacto local: pode ser uma pesquisa, uma campanha em prol ou contra algo ou uma proposta prática. Algumas das iniciativas já realizadas pelos alunos incluem uma campanha contra o cigarro; aproveitamento de sobras de frutas e legumes para sopas e caldos que posteriormente foram oferecidos à comunidade; instalação de lixeiras comunitárias;

criação de uma horta para doação de alimentos e plantio de árvores. A definição dos temas destas ações tem por base as necessidades da comunidade local.

As refeições são servidas a todos ao mesmo tempo, em mesas compostas por professores e alunos, de modo a estimular a diversidade e a troca de ideias.

Outra atividade inovadora desenvolvida nesta escola é o Café Terapêutico, um encontro semanal para os familiares dos alunos com deficiência. Este encontro é dividido em duas partes: na primeira parte o professor desenvolve um determinado tema e na segunda os pais conversam entre si. Esta iniciativa foi reconhecida no Brasil com um prêmio nacional de boas práticas escolares em 2013, o Prêmio “Construindo a Nação”.

Esta é uma escola aberta e livre em vários sentidos: o portão de entrada está sempre aberto, não existem câmaras, as casas de banho são gerais para todos (professores e alunos, homens e mulheres) e a biblioteca está aberta a toda a comunidade, que pode requisitar livros mesmo sem documento de identificação.

### **Amorim Lima e Politeia (2 escolas)**

#### **São Paulo, Brasil**

Estas escolas são consideradas escolas democráticas, pois valorizam a capacidade de escolha do aluno, seja para construir o caminho curricular das aulas, seja para elaborar e repensar as diretrizes da escola.

Na Politeia são realizadas assembleias semanalmente para discutir todos os assuntos de interesse da escola. Toda a comunidade é convidada a participar nestas assembleias, como a própria escola defende: “Aquilo que o pai mais diligente e sensato deseja para o seu próprio filho, a comunidade deverá desejá-lo para todas as crianças que cresçam no seu seio.”<sup>42</sup>

Cada participante pode levantar questões que serão debatidas entre todos e é também nestas assembleias que as regras de convivência da escola são construídas e atualizadas.

---

<sup>42</sup> DEWEY, John. *A escola e a sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002 in *Volta ao mundo em 13 escolas*.

## **CPCD (Centro Cultural de Cultura e Desenvolvimento)**

### **Minas Gerais, Brasil**

Foi fundado pelo educador, antropólogo e folclorista Tião Rocha com o objetivo de dar um acompanhamento individualizado e de constante escuta ao aluno. Algumas das atividades diferenciadoras desta escola incluem plantar árvores e cozinhar. Os alunos têm aulas de música, de tinta de terra e de alfabetização com biscoitos. É por meio de brincadeiras que reforçam os seus conhecimentos.

A roda é uma ferramenta aplicada a todo o tipo de reuniões, seja para fazer balanço de algum projeto ou para resolver imprevistos. Esta técnica consiste em dispor as pessoas em círculo, possibilitando que cada um olhe nos olhos do outro. Nesta escola é utilizada uma outra ferramenta inovadora designada por MDI – Maneiras Diferentes e Inovadoras – que consiste em abordar um determinado assunto de maneiras diferentes, através de um desafio de partida, por exemplo, “De quantas maneiras diferentes e inovadoras é possível utilizar um pedaço de madeira?”

Esta escola pratica ainda três outras pedagogias visionárias:

- Pedagogia do abraço: que inclui atividades como acarinhar (no Brasil designado por cafuné) pedagógico e a oficina do cafuné (*idem*), nos quais se debate o tema dos afetos.
- Pedagogia do sabão: nasceu do convívio com a comunidade, resgatando-se saberes antigos. O objetivo é que os alunos deixem de consumir certos produtos e passem a produzi-los, como, por exemplo, sabão e remédios caseiros.
- Pedagogia do brinquedo: todos os brinquedos utilizados no CPCD são produzidos na própria escola.

## **Escuelas Experimentales**

### **Província da Terra do Fogo, Argentina**

Existem cerca de 25 *Escuelas Experimentales* espalhadas pela Argentina. As escolas tiveram origem em 1965, quando a sua fundadora, Dorothy Ling, se reformou do cargo de professora universitária em La Plata, capital da província de Buenos Aires e começou a questionar todo o sistema de ensino público. As pesquisas sobre educação levaram Dorothy e duas colegas da área das artes (música

e bailado) a iniciar a primeira escola com 120 alunos. Em 1984, um ano depois do fim da ditadura argentina, o Ministério da Educação propôs que a experiência se desenvolvesse a nível estatal. Dorothy e a sua equipa concordaram, impondo apenas uma condição: as escolas teriam plena autonomia.

Existem várias práticas alternativas destas escolas. Nos momentos de aula, os alunos sentam-se em círculos, que correspondem, cada um, a um ano do percurso escolar. Os grupos estão perto uns dos outros sem nenhuma parede a separá-los. Os alunos pintam todos os dias, de forma a aprenderem que só a dedicação intensa a um trabalho resulta em peças únicas, exercitando a imaginação e a autonomia.

Os professores reúnem-se todos os dias, no final das aulas, para cozinhar e almoçarem juntos, com o objetivo de discutirem os assuntos da escola.

Para mobilizar os pais utilizam uma nova estratégia inovadora: em vez de os convocar para as reuniões, as *escuelitas* convidam-nos para cozinhar na escola mensalmente, numa ocasião conhecida como “padaria”. Não é um momento para mostrar as notas dos filhos, visto que não são conferidas notas aos alunos ao longo dos processos de avaliação. Como as escolas são pequenas, os professores conhecem os alunos pelo nome, as suas histórias e dificuldades. Em grupo, os professores discutem quais são os pontos fortes e fracos de cada aluno, sendo esse diálogo suficiente para avaliá-los. As *pizzas* e pães preparados pelos pais são vendidos na comunidade e o lucro é entregue à escola.

Esta escola usa as mais diversas pedagogias, inspirando-se em Rudolf Steiner da Pedagogia Waldorf, Paulo Freire, Célestin Freinet das escolas democráticas e Jean Piaget. Dorothy define a sua pedagogia como um mosaico dos pontos fortes de cada uma das pedagogias estudadas e de ideias encontradas em todos os lugares, “criando-se algo novo, multifacetado e multirreferencial” que vai de encontro com as necessidades e propósitos das *escuelitas*.

## **Quest to Learn**

### **Nova York, Estados Unidos da América**

Esta escola iniciou atividades em 2009 com 76 alunos, tendo atualmente 330 estudantes do 6.º ao 10.º ano escolar; é uma escola pública.

A escola caracteriza-se pelo uso de jogos e de problemas na criação do conhecimento. As aulas são divididas principalmente em duas partes: missões, com

turmas compostas por 25 a 30 alunos e *boss levels* (fases avançadas), períodos de, no mínimo, uma semana, em que um desafio único é resolvido por um grupo de 15 alunos. As missões são compostas por uma série de *quests* (desafios). Um exemplo de uma missão desenvolvida na escola foi desvendar o rapto fictício de um professor. Um desafio desta missão consistiu em decifrar mensagens numa rede social utilizada pelo professor, que continham informações sobre o seu paradeiro. Os jogos praticados na escola são desenvolvidos por uma organização parceira – *Institute of Play* – que defende as vantagens da utilização de jogos e enigmas nas escolas: estabelecem um claro conjunto de metas e oferecem aos jogadores uma série de passos para as alcançarem; estruturam-se em diferentes fases, para proporcionar aos jogadores desafios suficientes para que permaneçam no limite das suas capacidades sem se frustrarem ou desistirem e usam dados para proporcionar aos jogadores uma aprendizagem ao longo dos vários passos.

Outra característica desta escola é a abolição do conceito de disciplina: em vez de frequentarem matemática ou ciências, por exemplo, os estudantes participam em atividades como “Bem-estar”, “A maneira como as coisas funcionam”, “Desporto para a mente”, “Ser, espaço e lugar” ou “o Mundo dos códigos”, só para se citar alguns exemplos.

Nas aulas de *Bem-estar*, os alunos são convidados a desenvolver uma “TEDxQuestSchool”, evento baseado no formato TED – conferência norte-americana de palestras de curta duração (cerca de 18 minutos). Este evento, para além de contribuir para a disseminação de ideias inspiradoras dos alunos, treina uma série de capacidades como falar em público e defender uma ideia.

Nesta escola, a premissa é “subverter a rigidez das estruturas em prol da imaginação.” A diretora da *Quest to Learn*, Elisa Aragon, afirma que “a maneira mais eficaz de ensinar é deixar os estudantes no controlo da própria aprendizagem.”

## **North Star**

### **Massachusetts, Estados Unidos da América**

Este local de aprendizagem é dirigido a “famílias que escolhem conduzir a formação dos seus filhos com mais autonomia, pautada pelos seus próprios interesses.” O objetivo principal do centro é estimular os adolescentes a viverem *uma vida com mais sentido*.

O centro acolhe jovens dos 12 aos 18 anos que optam por aprender fora do ensino formal. Estes jovens não são chamados de alunos, mas de membros e participantes, como num clube, onde podem escolher livremente as suas atividades de interesse. O modo de funcionamento é o seguinte: cada semestre tem um calendário novo, formado por atividades que se distribuem entre aulas e oficinas. Não há qualquer divisão por faixa etária ou classe, os membros agrupam-se de acordo com os seus interesses. As atividades decorrem às segundas, terças, quintas e sextas, sendo que às quartas o centro não abre para que os jovens tenham outras ocupações para além daquelas em que participam no centro. Nos dias de aula, os temas oferecidos incluem banda desenhada, filosofia, antropologia, música, yoga, física, meditação, teatro, matemática aplicada ao quotidiano, oficinas de escrita, programação, entre outras.

O maior desafio para os professores deste centro prende-se com o desenvolvimento de uma programação atraente, já que os membros não são obrigados a frequentar as atividades, escolhendo aquelas que lhes suscitam maior interesse. Maurício Abascal, professor deste espaço, afirma: “o que mais toma o meu tempo é o processo de desvendar o que motiva e empolga um adolescente ao longo da minha vida.” Este professor já desenvolveu aulas e oficinas muito variadas, desde imagem e vídeo, produção musical, espanhol, etc., até ao impacto dos alimentos nas nossas vidas, para ir ao encontro dos gostos dos alunos.

Num lugar onde a autonomia e a liberdade de escolha são os eixos principais, o educador é desafiado a manter os estudantes comprometidos e motivados. Os professores são vistos como um recurso de aprendizagem e não uma autoridade.

Não existem provas de avaliação ou notas, mas os participantes devem cumprir os requisitos de presença, leitura, pesquisa e outras tarefas dentro e fora do centro. Também não há toque de campainha nem uma estrutura rígida no quotidiano dos estudantes, com o objetivo de responsabilizá-los pelo seu caminho de aprendizagem. O North Star incentiva também a participação dos seus membros em atividades fora do centro, como voluntariado, estágios e intercâmbios.

Por fim, outro fator diferenciador deste espaço educativo é a sua abertura a qualquer público: qualquer família com interesse em frequentá-lo pode fazê-lo, independentemente da possibilidade de pagar, de antecedentes de má conduta noutras escolas ou de qualquer outra razão.



**Riverside School,  
Gujarat, Índia**

Esta escola tem cerca de 350 estudantes e 52 professores. Este modelo foi já replicado por outras seis instituições indianas, chegando a cerca de 4 mil alunos. É uma escola particular, em que apenas cerca de 20% dos alunos recebe bolsa por meio de um programa do governo.

A metodologia da Riverside não partiu de nenhuma pedagogia existente; tem uma abordagem para a solução criativa de desafios, baseada na capacidade de estabelecer a correspondência entre as necessidades humanas e os recursos técnicos disponíveis.

Utilizam a *filosofia* do “bom senso, boa prática”. Por exemplo, é do senso comum que os adolescentes, em geral, não gostam de acordar cedo. Então, nesta escola, os alunos dos anos mais avançados começam as aulas às 9h30.

Algumas atividades diferenciadoras desta escola englobam:

- Visitas de estudo a livrarias em que os alunos, agrupados, têm que “caçar” livros de uma lista de autores pré determinados pelo professor e obter informações sobre os estilos de narrativa, tendo 1h30 pra o fazerem;

- Artista em residência – todos os anos, um artista é convidado a morar durante alguns meses na escola e a desenvolver uma obra;

- Programa de intercâmbio com escolas dentro e fora da Índia com o mote “sair da zona de conforto”;

- Café Riverside – atividade que traz convidados para a escola: pensadores de diversas áreas que participam em conversas com os alunos, os quais preparam uma série de perguntas.

Em vez de se separar o conhecimento em disciplinas, as aulas desenvolvem-se à volta de um tema/assunto que é escolhido e tratado em seis áreas temáticas: linguagem (interagir com o mundo); lógica/matemática (desenvolver o sentido numérico); pensamento científico (observar e interpretar dados); criatividade (alimentar a curiosidade e hábitos da mente); habilidade manual (exercitar a criatividade a partir de trabalhos manuais); pessoal (desenvolver uma identidade saudável, aumentar a empatia com os outros). Por exemplo, um dos temas já abordado foi o *cacau*, em que os alunos estudaram a sua história, cozinharam, venderam os produtos preparados e doaram o dinheiro arrecadado.

Todos os sábados, durante os últimos quatro anos na escola, os alunos participam em trabalhos de voluntariado. Um desses projetos tem o nome de *Cura: curando com os nossos corações*, no qual os estudantes visitavam crianças com cancro num hospital local, conversavam com elas e confeccionavam artefactos para decorar o ambiente.

## **Green School**

### **Bali, Indonésia**

Esta escola é frequentada atualmente por 280 alunos de cerca de 50 países diferentes e contempla todos os ciclos escolares desde o jardim-de-infância até ao 12.º ano. A escola ocupa um espaço de 16 hectares, no meio da floresta. As suas estruturas são feitas inteiramente de bambu, um material abundante nesta região. Não há salas fechadas, apenas espaços que “se ligam” ao exterior e que deixam entrar o vento e o sol. A palavra *green* (verde), que compõe o nome da escola está presente em todos os aspetos desta escola desde os materiais de construção, à localização, ao rio que corre ao lado, às casas de banho orgânicas, à comida crua, aos campos de cultivo e ao barulho dos animais. A escola funciona com 80% de energia solar, os alimentos são servidos em folhas de bananeira, não gerando qualquer impacto ambiental. Os valores da green school são a integridade, a responsabilidade, a empatia, a sustentabilidade, a paz, a igualdade, a comunidade e a confiança.

A criação de animais e o cultivo de vegetais são parte do processo de aprendizagem.

Os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos têm os seus dias divididos em três períodos: o primeiro é o da integração, cuja essência é a expressão do aluno, a partir de aulas temáticas que cruzam diversos assuntos; em seguida, há o período da proficiência, com foco no desenvolvimento das competências intelectuais para necessidades académicas como a matemática e as línguas; por fim, o terceiro momento do dia é a prática/experiência, que envolve atividades reais, de acordo com as necessidades do aluno e ajuda a desenvolver um espírito empreendedor. Estes períodos são desenhados de modo a serem exploradas diferentes dimensões da inteligência:

- Inteligência sinestética: desafios físicos;
- Inteligência emocional: desafios culturais e artísticos;

- Inteligência racional: desafios intelectuais e cognitivos;
- Inteligência espiritual: desafios interpessoais.

O ensino secundário funciona por módulos de cinco semanas. São os alunos que montam o seu próprio currículo a partir de uma tabela de opções que vão desde “Espero que os russos gostem das suas crianças” a “Uma noite escura de tempestade” e “Roube esse poema”. Estes alunos têm também uma aula chamada *Empresa Verde*, na qual são desafiados a elaborar uma ideia para criarem o seu próprio negócio.

O maior diferencial desta escola é o sentido de comunidade. Os pais são convidados a participar nas atividades da escola e podem inclusivamente utilizar as infraestruturas da escola para desenvolverem os seus trabalhos.

### **Escola da ponte**

#### **Santo Tirso, Portugal**

O projeto educativo desta escola está assente nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, que proporciona a todos os alunos uma experiência bem sucedida de aprendizagem e de construção pessoal.

A Escola da Ponte não adota um modelo de classes ou ciclos. Os estudantes de diferentes idades organizam-se a partir de interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa. Os grupos formam-se e desfazem-se de acordo com os temas e a partir das relações afetivas que os estudantes estabelecem entre si. Em vez de um único professor, os estudantes têm acesso a todos os orientadores educativos, que os acompanham tanto nas questões de aprendizagem académica como nas comportamentais.

O processo individual de cada estudante passa por três núcleos distintos: iniciação, consolidação e aprofundamento. Na iniciação, ele é tutorado com maior frequência e passa a aprender as regras de convívio coletivo e os compromissos que assume com os demais e com o seu próprio processo de aprendizagem. Na consolidação, a necessidade de acompanhamento diminui, o estudante assume um maior trânsito nos espaços e tempos da escola e passa a gerir de forma autónoma o currículo nacional destinado ao 1.º ciclo do ensino básico. No núcleo de aprofundamento, as crianças e adolescentes assumem um comportamento bastante

autónomo, participam na gestão das suas atividades e assumem o estudo do currículo nacional do 2.º ciclo.

A escola tem como pedagogia o “Fazer a Ponte”, que visa a formação de pessoas autónomas, responsáveis, solidárias, mais cultas e democraticamente comprometidas na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potencialize a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.<sup>43</sup>

Para tal, a Escola da Ponte integra e corresponsabiliza todos os envolvidos da comunidade escolar na sua construção.

Todas estas escolas têm algo em comum: a transdisciplinaridade. O termo *disciplina*, na sua forma estática, e é abolido para dar origem à análise de temas através do estímulo de diferentes inteligências e do treino das várias capacidades dos alunos.

Edifícios sem muros e espaços abertos à comunidade são também características presentes nos vários casos analisados. Na maioria destas escolas, os pais estão presentes na rotina dos alunos, assim como os alunos passam algum tempo fora dos limites da escola – as fronteiras do *dentro* e do *fora* diluem-se: os pais dos alunos das *escuelas experimentales* encontram-se uma vez por mês com os professores para fazerem pão e *pizza* e os alunos da *Riverside* têm aulas de literatura na livraria da cidade. Estas práticas estimulam a aproximação da escola com a comunidade e da comunidade com os alunos.

Um último ponto a retirar do estudo destes casos é o da prática da autonomia: os alunos são responsáveis por escolher as atividades que entendem ser relevantes para a construção do seu conhecimento em detrimento da imposição de um currículo geral e obrigatório para todos.

---

<sup>43</sup> CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena e TRINDADE, Rui. *Escola da Ponte: defender a escola pública*.

## **Capítulo 2 – Moçambique e a Namaacha: contextualização**

Neste capítulo foi apresentado o contexto em que se insere o presente trabalho, Moçambique e analisada a situação de bem-estar dos habitantes do distrito da Namaacha, distrito onde se irá realizar a construção da escola mangwana.

### **2.1. Moçambique**

A independência de Moçambique, ocorrida a 25 de Junho de 1975, trouxe profundas mudanças políticas na sociedade em geral. A herança do Colonialismo foi pesada, sobretudo nos domínios da saúde e da educação. Em 1974, havia um médico por cada 17 384 habitantes e mais de metade dos profissionais de saúde encontravam-se na cidade capital, Lourenço Marques (atual Maputo). No domínio do ensino, a taxa de analfabetismo era de 93% e havia 3800 estudantes universitários, dos quais apenas 40 eram negros<sup>44</sup>.

O país viveu ainda uma outra guerra durante 16 anos que opôs o exército do governo ao partido da oposição – Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), entre 1976 e 1992. No final deste período, Moçambique era considerado um dos países mais pobre do mundo, ocupando a posição número 172 no ranking de 182 países do Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (IDH), com um índice de pobreza acima dos 80% e um nível de inflação de quase 50%.

Com o acordo geral da paz<sup>45</sup> em 1992, houve um estímulo de diferentes segmentos da sociedade, bem como dos parceiros de cooperação na implementação da agenda nacional, tendo como resultado a redução da dívida externa para níveis abaixo de 35% do Produto Interno Bruto e a pobreza no país reduziu em mais de 15%.<sup>46</sup> Contudo, após 23 anos Moçambique continua a ser um dos países mais

---

<sup>44</sup> *Cadernos do Terceiro Mundo*, Abril de 1984, Ano VII, nº65, p.29.

<sup>45</sup> O Acordo Geral de Paz, assinado em Roma a 4 de Outubro de 1992, por Joaquim Chissano, presidente de Moçambique, Afonso Dhlakama, presidente da RENAMO e por representantes dos mediadores, a Comunidade de Santo Egídio da Itália, pôs fim a 16 anos de guerra civil.

<sup>46</sup> Relatório do Fundo Monetário Internacional (FMI). Edição de 2011

pobres e menos desenvolvidos do mundo, encontrando-se no 178.º lugar entre os 187 países do Índice de Desenvolvimento Humano de 2014.<sup>47</sup>

Atualmente (2015), Moçambique caracteriza-se por uma estabilidade política e convivência democrática entre os diferentes partidos existentes no país. A 15 de Outubro de 2014, realizaram-se as segundas eleições para as assembleias provinciais e as quintas eleições legislativas e presidenciais, nas quais a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) obteve uma vitória expressiva (57,3%) e o seu candidato presidencial, Filipe Nyusi, foi eleito. Como principais partidos da oposição ficaram a RENAMO, liderada por Afonso Dhlakama e o Movimento Democrático de Moçambique (MDM), liderado por Daviz Simango.

### **2.1.1. Posição geográfica**

Moçambique localiza-se no sudeste do continente africano. É banhado pelo Oceano Índico a leste e faz fronteira com seis países: a Tanzânia a norte; o Malawi e a Zâmbia a noroeste; o Zimbabwe a oeste e a Suazilândia e a África do Sul a sudoeste. A capital e a maior cidade do país é Maputo (denominada Lourenço Marques durante o domínio colonial português).

Tem uma área de 801 590 km<sup>2</sup>, sendo o 34.º maior país do mundo em área territorial e está dividido em 10 províncias: Niassa, Cabo Delgado, Tete, Nampula, Zambézia, Sofala, Manica, Inhambane, Gaza e Maputo. Zambézia e Nampula são as províncias mais populosas do país concentrando cerca de 45% da população moçambicana.<sup>48</sup>

Moçambique pertence a diversas organizações africanas e internacionais: União Africana (UA), Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Organização das Nações Unidas (ONU), Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), União Latina, Organização da Conferência Islâmica e Commonwealth.

### **2.1.2. População/Demografia**

O último *censo* realizado no país (2007) contabilizou 20 069 738 habitantes

---

<sup>47</sup> Human Development Report 2014. *Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience – Mozambique*.

<sup>48</sup> Portal do Governo de Moçambique. Distribuição da população por província. Disponível em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Populacao>.

para uma densidade populacional de 24 habitantes por km<sup>2</sup>. As projeções do Instituto Nacional de Estatística (INE) para o ano de 2015 apontam um valor de 25 727 911 habitantes. Segundo as mesmas projeções, a população urbana em Moçambique para o ano de 2013 foi estimada em 31%, sendo que a maioria da população vive em meio rural.<sup>49</sup>

A população é composta maioritariamente por povos de origem bantu (97,8%) e a restante compreende africanos brancos (a maioria de origem portuguesa), mestiços de povos bantus, portugueses e indianos (estima-se que cerca de 45 mil pessoas de origem indiana residem em Moçambique) e chineses (entre 7 a 12 mil pessoas).

Segundo dados do Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2011, espera-se que a população moçambicana cresça a uma taxa média anual de 2,2 % nos próximos anos, atingindo os 35,9 milhões de habitantes em 2030.

### **2.1.3. Economia**

A economia moçambicana apresentou em 2013 uma taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de 7,3%, em muito devido às políticas e reformas governamentais e aos apoios externos.<sup>50</sup>

Nos últimos anos, a estrutura da economia moçambicana modificou-se devido à influência do desenvolvimento económico suportada por um forte crescimento do setor agrícola que teve lugar após o fim do conflito armado. O afluxo de Investimento Direto Estrangeiro (IDE) cresceu principalmente no setor dos recursos naturais do país ao qual se juntou um forte fluxo de ajuda internacional. Esta tendência de forte crescimento diminuiu, em 2008 e 2009, fruto da crise financeira mundial, tendo iniciado a sua recuperação em 2010, alcançando um crescimento de 8,1%, o que constituiu a maior taxa de crescimento das economias não petrolíferas da África subsariana.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> INE, Projeções da População 2007-2040.

<sup>50</sup> INE, Estatísticas de 2013.

<sup>51</sup> Perspetivas económicas em África 2011, BAD / OCDE / PNUD / UNECA, p. 218

#### **2.1.4. Emprego**

A taxa de desemprego em Moçambique é um indicador para o qual não é possível obter um consenso. De um lado, o INE e o próprio Governo com os números oficiais, afirmam que a taxa de desemprego de 2014 anda próxima dos 30%. Do outro lado, algumas instituições mundiais e os estudos de vários consultores internacionais que analisam o país, apontam para uma taxa de desemprego que andarà em torno dos 70%. Esta disparidade deve-se ao facto de quase 70% da população viver do setor primário (agricultura) e, desses 70%, cerca de 90% vivem da agricultura de subsistência, encontrando-se sem outro tipo de emprego possível. Para o Banco Mundial, este conjunto de pessoas não são população ativa, mas sim “pequenos camponeses” que não são incluídos na taxa de empregados. Em causa está a definição de desempregado: segundo o INE, qualquer pessoa assalariada ou pessoa que trabalhe em casa sem salário faz parte da população ativa. Assim, a agricultura de subsistência é inserida na força de trabalho, sem que essas pessoas estejam registadas, de facto, no Instituto Nacional da Segurança Social (INSS) como empregados. Por outro lado, algumas instituições internacionais consideram que as situações em que uma pessoa subsista com menos de 1,25 dólares americanos por dia devem ser consideradas subemprego ou desemprego e não contam para a população ativa.<sup>52</sup>

#### **2.1.5. Saúde**

O setor da saúde também tem sido alvo de um forte investimento por parte das autoridades moçambicanas. O número de centros de saúde e de hospitais gerais e rurais tem crescido a um ritmo constante desde 2003. Este esforço está a ser acompanhado por uma política de recrutamento de novos médicos e profissionais de saúde, uma vez que Moçambique continua a apresentar muitas carências destes profissionais. O grande desafio do setor da saúde continua a ser o combate a doenças como a Malária e o VIH - SIDA. No entanto, existe ainda insuficiência de recursos humanos e de disponibilidade de reabastecimento de equipamentos médicos e medicamentos.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> SANTOS, Ricardo. 2014. *Mas afinal qual a taxa de desemprego em Moçambique: 30% ou 70%?*

<sup>53</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique 2014*.



### **2.1.6. Água e Saneamento**

Segundo dados da UNICEF de 2011, apenas 53% da população moçambicana bebia água de fontes melhoradas, ou seja, quase metade da população bebe água contaminada.<sup>54</sup>

Muitas vezes são as crianças, principalmente as raparigas, que se deslocam às fontes de água diariamente, percorrendo grandes distâncias. Em 2011, ainda 39% da população tinha que percorrer distâncias superiores a 30 minutos de casa à fonte de água.

No que diz respeito ao saneamento, 39% da população ainda pratica fecalismo a céu aberto e apenas 23,8% recorre a métodos que separam de forma higiénica os detritos humanos do contato humano. Tendo em conta estes dados, é possível concluir que Moçambique tem pouca probabilidade de atingir as metas do ODM 7, nomeadamente, a de reduzir para metade, até 2015, a proporção da população sem acesso permanente e sustentável a água potável e ao saneamento básico.<sup>55</sup>

### **2.1.7. Situação Ambiental**

A gestão e exploração dos recursos naturais assumem especial importância devido à elevada percentagem da população moçambicana que depende deles para a sua subsistência e geração de rendimentos. Para as autoridades nacionais, a grande prioridade é o combate aos efeitos da deflorestação provocada pelo abate ilegal e à utilização de madeira como combustível, objetivo que está em concordância com os objetivos da Estratégia Conjunta África – UE em matéria ambiental.<sup>56</sup>

## **2.2. Namaacha**

A Namaacha é um dos 128 distritos<sup>57</sup> de Moçambique e pertence à província de Maputo.

A designação de Namaacha provém de Lomahacha, nome de um antigo

---

<sup>54</sup> Fontes protegidas da contaminação química e fecal

<sup>55</sup> Com base nas estimativas da UNICEF de 2009, as metas de cobertura para 2015 são de 68% para a água e de 56% para o saneamento. Contudo, é possível que as estimativas de base, que não foram obtidas de inquéritos nacionais, sejam incorretas, com um valor subestimado no caso do saneamento.

<sup>56</sup> Estratégia Conjunta África – UE.

<sup>57</sup> Os distritos são territórios pertencentes a uma determinada província, que, por sua vez, contém postos administrativos e localidades.

régulo<sup>58</sup> soberano, que governou a região dos Pequenos Libombos<sup>59</sup> antes da fixação dos colonos. Após o tratado de 1869 assinado em Pretória que reconheceu aos portugueses os direitos do território até ao paralelo 26° 30' Sul, e que estabeleceu os Montes Libombos como fronteira de Moçambique com a Swazilândia e o então Easten Transvaal (Mpumalanga), o reino de Lomahacha foi desmembrado em dois: Namaacha e Lomahacha. A gruta da Namaacha, devido às semelhanças com a Cova da Iria em Portugal, era considerada como Fátima para a comunidade católica em Moçambique. A água das fontes das cascatas eram consideradas milagrosas para quem as bebesse. Atualmente, esta zona continua a ser palco da peregrinação em memória de nossa Senhora de Fátima no dia 13 de Maio e é um atrativo religioso de grande importância para os cristãos por ser o 1.º santuário Mariano em África, dedicado a Nossa Senhora de Fátima.<sup>60</sup>

### **2.2.1. Localização em Moçambique, superfície e população**

O Distrito da Namaacha situa-se a sudoeste da província de Maputo, entre os paralelos 31°28' e 32° 23' de longitude Este e 25°40' e 25°28' de latitude sul. Está a 65 kms da cidade de Matola (capital da província de Maputo) e a 76 kms da cidade de Maputo. Os seus limites são os distritos de Moamba a norte, Boane a este e Matutuíne a sul e as fronteiras com a República de África do Sul e o Reino da Swazilândia a oeste.<sup>61</sup>

O distrito tem uma superfície de 2 150 km<sup>2</sup>, uma população de 48 019 habitantes, e uma densidade populacional de 22,3 habitantes por km<sup>2</sup>.<sup>62</sup> Segundo projeções do INE, o número de habitantes na Namaacha deverá atingir os 51 257 em 2015 e os 83 036 em 2040.<sup>63</sup> A população deste distrito vive maioritariamente em meio rural (taxa de urbanização de 28%).<sup>64</sup>

A língua materna dominante é o Xichangana<sup>65</sup> e, com base nos dados recolhidos no *censo* de 1997, 63,3% da população fala também o português.

---

<sup>58</sup> Régulo: “líder de um pequeno território.” in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015.

<sup>59</sup> Os Pequenos Libombos são uma região montanhosa a 45 km de Maputo, onde está construída uma barragem.

<sup>60</sup> INE Moçambique, 2ª Edição do Retrato da Província de Maputo 2009, p. 29.

<sup>61</sup> República de Moçambique, Ministério da Administração Estatal: *Perfil do Distrito da Namaacha. Província de Maputo*. Edição de 2005.

<sup>62</sup> INE Moçambique, Estatísticas d Distrito da Namaacha. Novembro de 2013, p.10.

<sup>63</sup> Projeções Anuais da População Total, Urbana e Rural, dos Distritos da Província de Maputo 2007 – 2040. 2010 Instituto Nacional de Estatística.

<sup>64</sup> Grupo de trabalho de Moçambique, 2012. *Diagnóstico do Distrito da Namaacha (Moçambique)*, p.21.

<sup>65</sup> República de Moçambique, Ministério da Administração Estatal: *Perfil do Distrito da Namaacha. Província de Maputo*. Edição de 2005, p.9.

A religião dominante no distrito é a Sião/Zione (53,4% da população), sendo que a religião católica é seguida por 13,4% das pessoas.<sup>66</sup>

O clima é tropical húmido (sul e oeste) e seco de estepe (a norte e este) e o relevo é caracterizado por solos vermelhos, argilosos e arenosos.<sup>67</sup>

### **2.2.2. Organização administrativa e governação**

O Distrito da Namaacha, com sede na Vila da Namaacha, está dividido em dois postos administrativos (P.A.) e 10 localidades:<sup>68</sup>

- P. A. da Namaacha – Vila da Namaacha, Kala-Kala, Chimachuanine, Impaputo, Mafuiane e Matsequenha;
- P. A. de Changalane – Changalane, Goba Estação, Mahelane e Michangulene.

O Governo Distrital é dirigido pelo Administrador do Distrito, atualmente Domingos Junqueiro, a quem reportam os chefes dos postos administrativos, coadjuvados pelas autoridades tradicionais/comunitárias.

As autoridades comunitárias são constituídas por régulos, chefes de terra e secretários de bairro. Com base do decreto de lei n.º15/2000, foram reconhecidos, no Distrito da Namaacha, 3 régulos, 2 chefes de terra e 4 secretários de bairro. Estão em curso procedimentos para legitimar outros secretários de bairro<sup>69</sup>. Estas autoridades nomeadas pela comunidade são soberanas em diversos assuntos, nomeadamente no que diz respeito a gestão de conflitos sobre posse de terras. O régulo é o *dono* da terra e é a ele que as famílias devem requerer terrenos para construção das suas habitações ou para as machambas (campos de cultivo).

### **2.2.3. Caracterização sociodemográfica**

O Quadro 1 apresenta o número total de habitantes do distrito da Namaacha com base em projeções do INE para 2013. A população é também classificada conforme o género e a idade.

É possível observar que as percentagens de população feminina e masculina são muito próximas (50,7% e 49,3%, respetivamente) pelo que se pode perceber

---

<sup>66</sup> INE Moçambique, *Estatísticas do Distrito da Namaacha*. Novembro de 2013, p.18.

<sup>67</sup> República de Moçambique, Ministério da Administração Estatal: *Perfil do Distrito da Namaacha. Província de Maputo*. Edição de 2005.

<sup>68</sup> Grupo de trabalho de Moçambique, 2012. *Diagnóstico do Distrito da Namaacha (Moçambique)*.

<sup>69</sup> República de Moçambique, Ministério da Administração Estatal: *Perfil do Distrito da Namaacha. Província de Maputo*. Edição de 2005.

que a distribuição da população por géneros é equilibrada.

Quanto à idade, os habitantes foram distribuídos por quatro grupos etários (dos 0 aos 4; dos 5 aos 14; dos 15 aos 64 e mais de 65). A população é jovem (39,7% abaixo dos 15 anos de idade), sendo que apenas 3% tem mais do que 65 anos, seguindo a tendência do país que tem uma esperança de vida à nascença de 53 anos.<sup>70</sup>

**Quadro 1** – população do distrito da Namaacha por grupos etários e género, 2013

Grupos Etários e Sexo	Distrito	
	Número	%
<b>Total</b>	<b>49,097</b>	<b>..</b>
População feminina	24,906	50.7
População masculina	24,191	49.3
<b>Grupos Especiais</b>		
População total entre 0-4 anos	7,391	15.1
População total entre 5-14 anos	12,086	24.6
População total entre 15-64 anos	26,960	54.9
População total maior de 65 anos	1,581	3.2

Fonte: INE, Projeções Anuais da População Total das Províncias e Distritos 2007-2040

#### 2.2.4. Condições de habitação

O tipo de habitação das famílias mais predominante do distrito é a palhota, com pavimento de terra batida, teto de chapa de zinco e paredes de caniço ou paus.

#### Materiais utilizados nas casas

É possível concluir com base na análise do Quadro 2 que a cobertura é a prioridade da população no que diz respeito à utilização de materiais mais resistentes na construção das suas casas (67,5 % das casas já tem cobertura de chapa de zinco em detrimento do colmo). Contudo, nas paredes continuam a ser utilizados materiais mais precários pela maioria da população (34,2% tem as paredes de caniço, paus, bambú ou palmeira).

<sup>70</sup> INE, 2014.

**Quadro 2** – Agregados Familiares segundo o tipo de material de construção da habitação, Namaacha, 2007

Tipo de Material	Distrito	
	Número	%
<b>Tipo de Paredes das Casas</b>	<b>10,588</b>	<b>100.0</b>
Bloco de cimento	2828	26.7
Bloco de tijolo	686	6.5
Madeira/zinco	202	1.9
Bloco de adobe	270	2.6
Caníço/paus/bambú/palmeira	3,625	34.2
Paus maticados	2,806	26.5
Lata/cartão/papel/saco/casca	27	0.3
Outros	144	1.4
<b>Tipo de Cobertura das Casas</b>	<b>10,588</b>	<b>100.0</b>
Laje de betão	162	1.5
Telha	182	1.7
Chapa de lusalite	254	2.4
Chapa de zinco	7,147	67.5
Capim/colmo/palmeira	2,674	25.3
Outros	169	1.6
<b>Tipo de Pavimento das Casas</b>	<b>10,588</b>	<b>100.0</b>
Madeira/parquet	124	1.2
Mármore/granulito	17	0.2
Cimento	4,694	44.3
Mosaico/tijoleira	111	1.0
Adobe	3,402	32.1
Sem nada	2,197	20.7
Outros	43	0.4

Fonte: INE – III Recenseamento Geral da População e Habitação, 2007

### Serviço sanitário

Cerca de metade da população do distrito utiliza como serviço sanitário a latrina tradicional não melhorada.<sup>71</sup> De salientar que em cerca de 27% das casas não existe qualquer serviço sanitário.

**Quadro 3** – Agregados familiares segundo a distribuição de tipo de serviço sanitário na habitação, Namaacha, 2007

Tipo de Serviço Sanitário	Distrito	
	Número	%
Retrete ligada à fossa séptica	553	5.2
Latrina Melhorada	1,069	10.1
Latrina Tradicional Melhorada	853	8.1
Latrina Tradicional Não Melhorada	5,269	49.8
Sem Latrina	2,844	26.9
<b>Número total agregados familiares</b>	<b>10,588</b>	<b>100.0</b>

Fonte: INE – III Recenseamento Geral da População e Habitação, 2007

<sup>71</sup> Latrina tradicional não melhorada: buraco cavado na terra.

## Fonte de Água

No que diz respeito às fontes de abastecimento de água, verifica-se que na sua maioria a população do distrito recorre aos rios e lagos (31,3%). Apenas 3% dos habitantes da Namaacha tem água canalizada dentro de casa. De salientar que esta água consumida que vem dos rios ou poços está na maioria dos casos contaminada (com lixo e excrementos de animais) e não é tratada pela população antes do consumo.

**Quadro 4** – Agregados familiares segundo a distribuição de fonte de água, Namaacha, 2007

Fonte de Água	Distrito	
	Número	%
Água Canalizada dentro de casa (rede)	328	3.1
Água Canalizada fora de casa (rede)	1,175	11.1
Fontenário	2,067	19.5
Poço / Furo protegido	1,609	15.2
Poço sem bomba (céu aberto)	1,589	15.0
Rio / Lago / Lagoa	3,310	31.3
Água da chuva	122	1.2
Água mineral	11	0.1
Outros	377	3.6
<b>Número total agregados familiares</b>	<b>10,588</b>	<b>100.0</b>

Fonte: INE – III Recenseamento Geral da População e Habitação, 2007

## Fonte de Energia

A fonte de energia mais utilizada pelos agregados da Namaacha é o petróleo/parafina/querosene. Apenas 21,7% da população tem eletricidade nas suas casas.

**Quadro 5** – Agregados familiares segundo a principal fonte de energia na habitação, Namaacha, 2007

Fonte de Energia	Distrito	
	Número	%
Electricidade	2,302	21.7
Gerador/placa solar	51	0.5
Gás	2	0.0
Petróleo / Parafina / Querosene	6,408	60.5
Vela	1,382	13.1
Bateria	15	0.1
Lenha	353	3.3
Outras	75	0.7
<b>Número total agregados familiares</b>	<b>10,588</b>	<b>100.0</b>

Fonte: INE – III Recenseamento Geral da População e Habitação, 2007

### **2.2.5. Educação**

#### **Taxa de Analfabetismo**

A taxa de analfabetismo é de cerca de 34%, mas este valor chega a atingir os 56% na população entre os 50 e os 59 anos e 64% na população com mais de 60 anos.<sup>72</sup>

#### **Estabelecimentos de Ensino**

No distrito da Namaacha, existem 57 escolas a lecionar o ensino primário (das quais 19 são privadas) e sete escolas o ensino secundário (uma é privada).<sup>73</sup>

#### **Taxas de aprovação**

Os dados do Ministério da Educação (MINED) de 2012 apontam para taxas de aprovação no final de cada ciclo de ensino de 60,6% para o ensino primário (7ª classe) e apenas 19,1% para o ensino secundário (12ª classe).<sup>74</sup>

#### **Rácio professor-aluno**

O rácio professor-aluno do distrito em 2012 era de 1/27 no ensino primário e 1/26 no ensino secundário, valores muito abaixo da média nacional (1/62).<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> INE Moçambique, Estatísticas do Distrito da Namaacha. Novembro de 2013, p.18

<sup>73</sup> INE Moçambique, Estatísticas do Distrito da Namaacha. Novembro de 2013, p.19

<sup>74</sup> INE Moçambique, Estatísticas do Distrito da Namaacha. Novembro de 2013, p.20 e p.21

<sup>75</sup> INE Moçambique, Estatísticas do Distrito da Namaacha. Novembro de 2013, p.21 e p.22

## Capítulo 3 – Sistema educativo moçambicano e suas limitações

De acordo com a Constituição da República de Moçambique, aprovada em Novembro de 1990, a Educação é um direito e dever de todos os cidadãos (art. 88.º), o que deveria traduzir-se em oportunidades iguais de acesso a uma educação de qualidade por parte de todos os moçambicanos. O Governo vê a educação como uma ferramenta de integração dos indivíduos na vida social, económica e política do país, como fator chave para construir uma sociedade baseada nos ideais de liberdade, democracia e justiça social e, ainda, como principal instrumento de formação e preparação das crianças e jovens para a sua participação no processo de desenvolvimento do país.<sup>76</sup>

Contudo, o desenvolvimento do sistema de Educação em Moçambique está longe de ser o ideal. Este apresenta baixos índices de transição nas classes terminais, um excessivo rácio professor/aluno, estratégias de ensino não produtivas, discrepâncias entre a visão curricular e a prática, professores com fraca competência didático-pedagógica, falta de uma cultura administrativa do sistema que seja adequada, políticas mal implementadas, entre outros problemas. Em 2011, 49% das raparigas e 53% dos rapazes que concluíram o ensino primário não progrediram para o ensino secundário e em 2012, apenas 48% das raparigas e 56% dos rapazes concluíram o ensino primário.<sup>77</sup>

O relatório da UNICEF *Situação das crianças em Moçambique 2014* aponta ainda que, apesar da significativa expansão da escolarização primária, os progressos no acesso à escola e na conclusão do ensino primário pararam nos últimos anos e o nível de aprendizagem dos alunos é baixo. A taxa bruta de conclusão do ensino primário tem vindo a reduzir desde 2008. As taxas de aprovação estão em declínio e estudos sobre a aprendizagem dos alunos mostram que os do ensino primário estão a aprender pouco em termos de competências básicas, quer na escrita, quer na aritmética.<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> MINED. Plano Estratégico de Educação 2012-2016, p.9

<sup>77</sup> Banco Mundial

<sup>78</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique 2014*, p.23



De acordo com o relatório supracitado e com vista a alcançar o objetivo da educação para todos é necessário:<sup>79</sup>

- Dar atenção à cobertura da educação pré-escolar, que continua muito precária: apenas 5% das crianças têm acesso à educação pré-escolar, o que dificulta em larga escala a preparação para a escola;
- Garantir o aumento do número de crianças que iniciam a escola primária na devida idade. As crianças que chegam à adolescência quando ainda estão no ensino primário, devido à sua entrada tardia e à repetição de classes, têm menos probabilidade de concluir o ensino primário;
- Investir significativamente na qualidade do ensino e consequente aprendizagem dos alunos. Dados administrativos do mesmo relatório mostram que a taxa de desistência anual no nível primário mais do que duplicou, passando de 8% em 2003, para 17% em 2011, contribuindo diretamente para a redução da taxa de conclusão do ensino primário verificada desde 2008;
- Garantir o acesso ao ensino secundário que, apesar da expansão, continua muito inferior à da maioria dos países africanos. No geral, as Taxas Líquidas de Frequência (TLF) no ensino secundário são de 25% para os rapazes e de 22% para as raparigas, bastante fracas em comparação com as médias da África Subsariana, que são de 31% e 29%, respetivamente.

### **3.1. Evolução histórica do sistema educativo moçambicano (1964-2003)**

A luta pela Independência iniciou-se no norte de Moçambique, em Mueda, no dia 25 de Setembro de 1964. A FRELIMO contava, então, com cerca de 250 guerrilheiros devidamente armados.<sup>80</sup> Em simultâneo, em 1962 e 1968 realizaram-se, respetivamente, o I e o II Congressos da FRELIMO, que determinaram que os principais objetivos da escola seriam: ser um centro de formação do próprio partido, combater a educação tradicional, transmitir conhecimentos científicos com vista à introdução de novos métodos de trabalho e formar combatentes para a luta nacional e produtores capazes de fundir o trabalho manual e intelectual. Nas palavras de Eduardo Mondlane (primeiro presidente da FRELIMO) durante o III congresso do

---

<sup>79</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique 2014*, p.25

<sup>80</sup> Imigrantes somos todos: *Moçambique: A Guerra de Libertação (1964-1974)*. Consultado em <http://imigrantes.no.sapo.pt/page2mocGLibert.html> a 12.07.2014

partido em 1977: "E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspetos essenciais da nossa luta." <sup>81</sup>

Com a Reforma Educativa de 1964 passou a ser permitido o uso das línguas locais como instrumento ao serviço da língua portuguesa, foi abolida o ensino rudimentar, tornando-o ensino elementar de indígenas e foram aumentados os anos de estudo, assim como o tempo da formação para os novos formadores. O objetivo da Educação era o *reforço da comunidade através da difusão do seu saber, do seu saber fazer, dos seus valores, das suas técnicas*". <sup>82</sup>

As principais diretrizes desta reforma eram:

- Reiteração da separação do ensino por sexos;
- Uniformização do ensino e seu alinhamento com a metrópole, não esquecendo as adaptações locais;
- Multiplicação dos estabelecimentos de ensino;
- Obrigatoriedade do ensino básico;
- Fomento e proteção das áreas técnicas e profissionais;
- Maior fiscalização do ensino, quer oficial quer particular, por parte do Estado;
- Reforço da atenção à formação e distribuição do pessoal docente.

Apesar da reforma, os resultados não foram os esperados, devido a vários fatores, entre eles, falta de formadores e de material didático, elevado custo das despesas e fraco apoio do Estado. <sup>83</sup>

Após 1969, data marcante para a consciência da luta armada como *revolução democrática popular*, o sistema educativo tomou como principal objetivo "a formação do Homem Novo, com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, deveria estar apto a transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana" <sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> MONDLANE, Eduardo: *III Congresso do Partido Frelimo*. 1977

<sup>82</sup> SEABRA, Maria Teresa da Silva Diaz, 1995, p.48 – *Gestão do alargamento da rede escolar do ensino primário na Província Ultramarina de Moçambique, de 1965 a 1972. Estudo de Programação Educativa*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Escolar, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas – Departamento de Psicopedagógicas in COELHO, La Salette: *À Procura de Si: Os manuais escolares de Português como construtores da Identidade Nacional em Moçambique*, 2006

<sup>83</sup> COELHO, La Salette: *À Procura de Si: Os manuais escolares de Português como construtores da Identidade Nacional em Moçambique*, 2006, p.37

<sup>84</sup> MAZULA, Brazão, 1995, p.109 e p.110 in *A Educação nas zonas Libertadas da Frelimo*. Consultado em <http://www.macua.org/livros/aeducacaonaszonaslibertadasdafrelimo.htm>

O sistema de ensino era, assim, plenamente e abertamente ideológico, dominado pela FRELIMO e pela inculcação dos seus ideais e valores – o cientismo e a cultura ao serviço da revolução, do patriotismo, da construção da identidade nacional.

Neste sistema e, durante a luta de libertação nacional, as palavras de ordem eram: *Estudar, Produzir, Combater*,<sup>85</sup> instrumentos ao serviço da construção de um futuro que acreditavam estar perto.

O sistema de educação, visando estes objetivos, organizava-se em *educação formal* (pré-primário, primário, secundário – ministrado apenas na Tanzânia, no *Instituto de Moçambique* e na posterior escola de Bagamoio – e universitário – que nunca chegou a funcionar, sendo atribuídas algumas bolsas de estudo em universidades da Europa de Leste), *alfabetização e escolarização de adultos* (a cargo dos próprios guerrilheiros da FRELIMO, nos locais do interior onde se fixavam) e *formação de professores* (em cursos que variavam de três meses a um ano). Durante a semana, e a par dos ensinamentos teóricos (*estudar*), o aluno tinha a obrigação de produzir para a comunidade onde se inseria (*produzir*), e ter treino militar para a sua participação ativa na luta nacional (*combater*).<sup>86</sup>

O último *censo* realizado pelo regime colonial, em 1970, apresentava dados de cerca de 89,7% de população analfabeta. Apenas 16,8% da população estava inscrita no Ensino Primário e 0,23% no Ensino Secundário.

A criação da nova “Lei de bases da reforma do sistema educativo” em 1973, por Veiga Simão, veio trazer grandes mudanças na forma de encarar a educação, havendo um “*aparente respeito pela especificidade cultural africana, que se traduz, também, na preocupação de projetar intervenções da ação social escolar, através da assistência monetária, médica, logística e de apoio em material escolar*”<sup>87</sup>.

Em 1973, ainda antes da Independência, teve lugar o *I Seminário Pedagógico Nacional* com o objetivo de detetar e tentar resolver as questões mais graves do ensino – falta de material didático e pouca formação dos professores. Foram,

---

<sup>85</sup> Representados na bandeira moçambicana com os símbolos: livro, enxada e arma, respetivamente.

<sup>86</sup> COELHO, La Salette: *À Procura de Si: Os manuais escolares de Português como construtores da Identidade Nacional em Moçambique*, 2006, p.41 e p.42

<sup>87</sup> SILVESTRE, Maria João Duarte, 2002 – *Do feminino na educação em Moçambique: as representações da mulher nos manuais de Português do 3º ao 5º ano, em vigor no Estado Novo, e da 7ª à 9ª classe, na década de noventa*, Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses/Literatura e Cultura dos Países Africanos de Expressão Portuguesa, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, p. 68 in COELHO, La Salette: *À Procura de Si: Os manuais escolares de Português como construtores da Identidade Nacional em Moçambique*, 2006

também, elaboradas orientações específicas para cada disciplina, sobretudo para que se adaptasse o ensino às realidades locais, para que se privilegiasse a relação comunidade-escola, formando o *Homem Novo*, capaz de refletir e participar ativamente no seu meio social através da valorização do trabalho e do empenhamento de cada um.

A organização da educação nas *zonas libertadas*<sup>88</sup> permitiu à FRELIMO experimentar um sistema educativo que incidisse na consciencialização do Homem como sujeito da própria História, e da alteração das relações sociais, herdadas do velho sistema colonial.

Em 25 de Junho de 1975 foi declarada a Independência de Moçambique, consequência do fim da guerra colonial (7 de Setembro de 1974) que a queda do regime ditatorial em Portugal precipitara. Moçambique e a FRELIMO tinham nas suas mãos o destino da construção da nação, da moçambicanidade.

Com base nos dados do *censo* de 1980, existiam na altura 16 grupos étnicos com 24 línguas, prova da diversidade cultural. As principais línguas faladas eram o macua – 27,8%; o tsonga – 12,4%; o sena-nyanja – 9,3%; o lomwé – 7,8%; o shona – 6,5%; o tswa – 6%; o chuabo – 5,7% e outras (português, hindu e árabe) – 24,4%.<sup>89</sup>

O nível de educação era ainda muito reduzido estando a taxa de analfabetismo, em 1975, a rondar os 93%. Numa realidade tão diversificada, a FRELIMO fez todos os esforços para conseguir a desejada *unidade*. Para isso, aboliu as escolas religiosas e privadas e assumiu todo o ensino, baseado na não valorização das culturas locais, uma vez que estas alimentavam as diferenças entre as tribos e não a identidade da nação, o que provocou muitas resistências por parte da população.<sup>90</sup>

O discurso do partido baseava-se na reconstrução nacional, através do esforço conjunto de todos para a alteração da mentalidade de dependência em relação ao estrangeiro, e na construção de uma *Sociedade Nova*, de um *Homem Novo* capaz de erguer a nova *Nação* e de a manter ao nível dos países mais avançados.

Em 1975 realizou-se, o *I Seminário Nacional de Educação*, organizado pelo

---

<sup>88</sup> Zonas libertadas não constituem zonas completamente libertas do poder colonial. Na realidade, eram zonas onde o domínio administrativo e militar das forças portuguesas se podia verificar mas que tinham sido abandonadas pelas populações brancas.

<sup>89</sup> INE, Censo de 1980

<sup>90</sup> COELHO, La Salette: *À Procura de Si: Os manuais escolares de Português como construtores da Identidade Nacional em Moçambique*, 2006, p.44

recente *Ministério da Educação e da Cultura* (MEC), com professores que tinham vivido a experiência educativa nas *zonas libertadas*. Deste Seminário resultou a reelaboração dos programas escolares segundo a ideologia da FRELIMO, e em Julho foi instituída a nacionalização do ensino, passando este a ser laico, público e gratuito. Partindo destas diretrizes, e até 1977, foram reestruturadas, as escolas, os conteúdos programáticos, os manuais escolares, a formação de professores e a alfabetização de adultos, entre outros.<sup>91</sup>

Durante os anos da Guerra colonial, a educação foi sempre vista como o caminho para a construção da nação moçambicana, para a consolidação da moçambicanidade e para a difusão das ideias políticas, nunca tendo como objetivo desenvolver o potencial humano dos cidadãos e a criação de um sistema educativo funcional.

Dados de 1974 da *Comissão Nacional de Educação*, indicam que Moçambique tinha uma taxa de analfabetismo, da população acima de 7 anos, de cerca de 93%, uma rede escolar com uma cobertura quase insignificante e um sistema de educação estratificado, servindo de forma diferenciada a diversas camadas sociais.

Entre 1977 e 1980 tentaram, assim, resolver-se os problemas que persistiam mais urgentes na educação, já comprovados pela experiência da educação nas zonas libertadas – a falta de escolas, de professores e de material didático.

Para isso tomaram-se várias iniciativas:<sup>92</sup>

- A alfabetização e educação de adultos foram definidas como prioridade com o objetivo de levar a todos a ideologia do processo revolucionário e empenhar toda a população na construção da unidade – realizaram-se diversas campanhas nacionais e apostou-se na formação de monitores;

- A Educação Primária passou a ser um direito básico de todos – também aqui se realizaram grandes campanhas, melhorou-se a formação e apostou-se na ligação da teoria à vida prática da produção nas aldeias, procurando responder às necessidades básicas das comunidades;

- Na Educação Secundária as preocupações continuaram a ser as de formar professores, combater as desistências, promover o alargamento do ensino a um maior número de alunos e fazer corresponder o ensino aos seus principais objetivos

---

<sup>91</sup> *Idem* p.46

<sup>92</sup> *Idem* p.47

económicos, políticos e sociais;

- A promoção do Ensino Técnico e Profissional ocupou um lugar de destaque nesta primeira fase de planeamento devido ao valor que era atribuído nesta Sociedade, que se pretendia moderna, à capacidade de produção e à produtividade.

Em 1980, surgiu a RENAMO, movimento de guerrilha interna que estendeu a Guerra a uma parte do território do país. Começou então a Guerra Civil em Moçambique que durou cerca de 16 anos.

A 4 de Outubro de 1992 foi assinado o Acordo de Paz de Roma que veio pôr termo à Guerra Civil que levou à destruição parcial do país. Foram também marcadas em Roma as eleições para 1993 que só se realizaram em 1994 por razões de algum desentendimento ideológico entre os partidos. Seguiu-se um processo de paz que levou à desmobilização das tropas guerrilheiras e parte das tropas governamentais. Foi criado um exército único. Também foi feita a desminagem de quase todo o território nacional.

Em 1995 Moçambique tornou-se membro da Commonwealth<sup>93</sup>. A economia começou a crescer, apesar de muito lentamente.

A viragem do século foi um momento forte de planificações relativas ao sistema educativo. Em 1999 foi aprovado um programa do governo específico para a Educação, denominado de Plano Estratégico de Educação (PEE1), para o período 1999 - 2003. No final deste período foi possível avaliar as suas consequências:<sup>94</sup>

- Aumento da proporção de alunos que concluiu com êxito as classes terminais do EP1 – ensino primário do 1.º grau (de 54% para 75%), do EP2 – ensino primário do 2.º grau<sup>95</sup> (de 37% para 60%) e do EG1 – 1.º ciclo do ensino secundário<sup>96</sup> (de 33% para 55%);

- Redução para metade das taxas médias de repetência do EP1, EP2 e EG1;

- Aumento da taxa bruta de escolarização de 67% para 80% no EP1 e de 15% para 30% no EP2;

- Aumento nas matrículas e na retenção das raparigas nas escolas primárias e secundárias;

---

<sup>93</sup> Organização intergovernamental composta por 54 países membros independentes. Todos os membros da organização, com exceção de Moçambique e Ruanda, faziam parte do Império Britânico.

<sup>94</sup> Relatório final da 5ª reunião anual de revisão do Plano Estratégico de Educação, 22 a 26 de Setembro de 2003.

<sup>95</sup> 6ª e 7ª classes

<sup>96</sup> 8ª, 9ª e 10ª classes

- Melhoria nas taxas de conclusão em todos os níveis;
- Melhoria na relação do número de alunos por professor em cada província;
- Aumento da proporção de professoras por província (embora duas províncias tenham apresentado proporções abaixo da média nacional).

O relatório de avaliação do PEE1 apresentou um balanço bastante positivo nas iniciativas tomadas e nos resultados esperados, apesar das dificuldades encontradas e da lenta evolução da situação educativa.

### 3.2. Estrutura do Sistema Nacional de Educação

O Sistema Nacional de Educação (SNE) orienta-se pelos princípios contidos na Lei do Sistema de Educação de 6 de Maio de 1992.<sup>97</sup> Esta Lei veio revogar a anterior de 23 de Março de 1983 devido à necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo às novas condições sociais e económicas do país, após a guerra colonial e a guerra civil.

O SNE está estruturado da seguinte forma:<sup>98</sup>

**Quadro 6** – Estrutura do SNE moçambicano

Subsistema	Ciclo	Classes
Pré-escolar		3, 4 e 5 anos
Ensino primário	EP1 – Ensino primário do 1.º Grau	1ª à 5ª classes
	EP2 – Ensino primário do 2.º Grau	6ª à 7ª classes
Ensino secundário geral	ESG 1 – Ensino secundário geral do 1.º ciclo	8ª à 10ª classes
	ESG 2 – Ensino secundário geral do 2.º ciclo	11ª à 12ª classes
Ensino técnico profissional	Nível Básico (duração de 3 anos)	Equivalência à 10ª classe
	Nível Médio (duração de 3 anos)	Equivalência à 12ª classe
Ensino universitário		
Educação para adultos		

<sup>97</sup> Lei n.º 6/92, publicada no BR n.º 19 (1ª série), 6 de Maio, 1992.

<sup>98</sup> SNE. Lei n.º 6/92, publicada no BR n.º 19 (1ª série), 6 de Maio, 1992

A escola mangwana, proposta prática do presente trabalho, compreenderá o ensino primário e secundários completos, pelo que importa especificar melhor como funcionam estes dois subsistemas.

### **3.2.1. Ensino Primário**

O Ensino Primário público é gratuito e está dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1.º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2.º grau (EP2, 6ª e 7ª classes).

A idade oficial de ingresso na 1ª classe é de seis anos, completados no ano de ingresso. As escolas primárias funcionam normalmente em dois turnos de seis tempos letivos (45 minutos por tempo letivo), um de manhã e outro à tarde. Para acomodar a expansão do sistema, algumas escolas primárias, principalmente nas cidades, funcionam em três turnos de cinco tempos letivos (40 minutos). Algumas escolas lecionam também o EP2 no turno noturno. Menos de 2% dos alunos frequentam o Ensino Primário em escolas privadas ou comunitárias. Depois de concluir o Ensino Primário, os alunos podem continuar os seus estudos no Ensino Secundário Geral ou no Ensino Técnico-Profissional de nível básico.<sup>99</sup>

### **3.2.2. Ensino Secundário Geral**

O Ensino Secundário Geral tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11ª e 12ª classes) que antecede a entrada no Ensino Superior. O Ensino Secundário Geral não é gratuito, havendo cobrança de propinas. Não há exames de admissão.

Para responder à grande procura de lugares no Ensino Secundário, este nível de ensino opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos mais velhos (com mais de 15 anos). Além disso, estão a surgir muitas escolas privadas neste nível de ensino, particularmente nas cidades. Em 2011, estas escolas privadas eram frequentadas por 10% do total de alunos do Ensino Secundário. Recentemente, o MINED introduziu um programa de Ensino Secundário Geral à distância cuja cobertura é ainda limitada.<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> MINED. Plano Estratégico de Educação 2012-2016 p.12

<sup>100</sup> MINED. Plano Estratégico de Educação 2012-2016 p.13



### 3.2.3. Ensino Técnico-Profissional

O Ensino Técnico-Profissional estrutura-se em dois níveis: o nível básico e o nível médio, ambos com a duração de três anos, e é organizado por ramos: comercial, industrial e agrícola. O critério mínimo de ingresso é a conclusão da 7ª classe para o nível básico, e, para o nível médio, a conclusão da 10ª classe do Ensino Secundário Geral ou do 3º ano do nível básico do Ensino Técnico-Profissional. Este nível de educação também não é gratuito.<sup>102</sup>

### 3.3. Limitações do SNE

*Ora, uma educação de qualidade em Moçambique é um desejo creio de todos os moçambicanos, se almejarmos uma sociedade também de qualidade. Porém, para tal muito trabalho julgo ser urgente fazer, na medida em que a nossa educação, da base ao topo espelha vários males que distorcem o desejo, objetivo de uma educação de qualidade.*

QUECO<sup>103</sup>

Ao longo dos últimos anos foi possível verificar alguns progressos na área da educação em Moçambique, nomeadamente:

- Número de crianças matriculadas no ensino primário: o aumento de 45% do número de alunos matriculados no EP1 entre 2011 e 2014, passando de 3,2 milhões para 4,6 milhões e o aumento de 73% dos alunos matriculados no EP2, passando de cerca de 491 000 para 852 000.<sup>104</sup>
- Número de crianças matriculadas no ensino secundário: em 2003 apenas 7 em cada 100 crianças dos de 13 a 17 anos de idade frequentavam o ensino secundário, enquanto que em 2011 esse número subiu para 24 em 100, o que equivale a uma taxa líquida de frequência de 23,7%.<sup>105</sup>
- Idade de ingresso: aumento da percentagem de alunos que ingressam na 1.ª classe com seis anos de idade, tendo passado de 36% em 2011 para 72% em 2013.<sup>106</sup>
- TLF no ensino primário: subiu de 59,7% em 2003 para 77,1% em 2011.<sup>107</sup>

<sup>102</sup> MINED, Plano Estratégico de Educação 2012-2016, Ministério da Educação, Maputo.

<sup>103</sup> QUECO, Fernando Osias. *Educação de Qualidade: um desafio para Moçambique*.

<sup>104</sup> MINED, Plano Estratégico de Educação 2012-2016, Ministério da Educação, Maputo.

<sup>105</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique 2014*, p.23

<sup>106</sup> MINED, 2013 in relatório da UNICEF 2014

<sup>107</sup> INE: (Inquérito Demográfico e de Saúde) de 2003 e 2011.

No entanto a educação em Moçambique apresenta ainda muitas limitações, nomeadamente no que diz respeito à “formação e competência dos professores, na oferta de mais material didático, no aumento do tempo de permanência dos alunos na escola (extensão do calendário), na reforma curricular e no investimento para melhor gestão das escolas” (CASTIANO et al, 2005)<sup>108</sup>.

Um estudo efetuado pela UNICEF em 2012 indica que 1,2 milhões de crianças em idade de frequentar o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário (ESG1) não frequentam a escola.<sup>109</sup>

Existem também indícios, de que as crianças que vão à escola apresentam um nível de aprendizagem muito fraco. As taxas de aprovação na 7ª classe (no exame final do ensino primário) desceram de 80% em 2004 para 72% em 2011.<sup>110</sup> Numa sondagem efetuada aos alunos da 5ª classe pelo Consórcio da África Austral para a Monitoria da Qualidade da Educação (SACMEQ), no que diz respeito à leitura, as notas baixaram 8% entre 2000 e 2007, e à matemática baixaram 9% no mesmo período, fazendo Moçambique cair do 5º lugar para o 8.º lugar em leitura e do 3.º lugar para o 6.º lugar em matemática (entre o grupo de nove países da região). Estes testes concluíram que 22% dos alunos da 5ª classe eram funcionalmente analfabetos e que 33% eram incapazes de fazer operações aritméticas simples.<sup>111</sup> Raupp *et al.* efetuou um estudo em 180 escolas de Nampula e Zambézia e concluiu que só 2% dos alunos da 2ª e 3ª classes tinham adquirido competências básicas de leitura.<sup>112</sup> Um outro estudo efetuado por Adelman *et al.*, em 2011, analisou as competências de leitura dos alunos da 3ª classe em 60 escolas de Cabo Delgado e concluiu que dos 631 alunos da 3ª classe, 59% foram incapazes de ler uma única palavra em português.<sup>113</sup>

A Educação pré-escolar é a área do ensino moçambicano com maior margem para melhorias. Apenas 5% das crianças moçambicanas em idade pré-escolar têm acesso a esta educação.<sup>114</sup> Existem atualmente dois sistemas: o primeiro

---

<sup>108</sup> CASTIANO et al, 2005 p.114 in QUECO, Fernando Osias. *Educação de Qualidade: um desafio para Moçambique*.

<sup>109</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*, p.23

<sup>110</sup> VISSER, M. 2013 *Report on demand and supply side barriers to education in Mozambique*, Oxford Policy Management in UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*

<sup>111</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*, p.24

<sup>112</sup> RAUPP, M. NEWMAN, B. & REVÉS L. *Impact evaluation for the USAID/ aprender a ler project in Mozambique*, baseline report, International Business and Technical Consultants Inc. in UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*.

<sup>113</sup> ADELMAN, E. SHUH MOORE, A-M & MANJI, S. *Using opportunity to learn and early grade reading fluency to measure school effectiveness in Mozambique*, estudo de caso, EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management, Washington DC in UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*.

<sup>114</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*, p.25

está sob a tutela do Ministério da Mulher e da Ação Social (MMAS) e inclui os centros infantis públicos e privados para crianças dos zero aos cinco anos de idade. Segundo dados do MMAS, estes centros tinham apenas 20 000 crianças inscritas em 2013. O segundo é da responsabilidade do Ministério da Educação e consiste em “escolinhas” comunitárias para crianças dos três aos cinco anos de idade, nas quais foram matriculadas aproximadamente 50 000 crianças em 2013.<sup>115</sup>

Queco, no seu artigo *Educação de Qualidade: um desafio para Moçambique*, descreve de forma explícita todos os problemas enfrentados pelo SNE moçambicano: *Relativamente ao ensino básico, falar de uma educação de qualidade entendendo significar em primeiro lugar, criar condições de acesso para todas as crianças em idade de iniciar a escolaridade. Porém, tal não acontece devido a exiguidade de infraestruturas escolares na pátria amada, as crianças que conseguem o ingresso são entulhadas em turmas numerosíssimas condicionando assim a possibilidade de o professor vir a atender as dificuldades de cada uma das crianças na sala de aulas. Em segundo lugar, enriquecer os insumos escolares (carteiras para todas as crianças na sala de aulas, salas com um mínimo de condições, etc.). As crianças no país, estudam em condições deploráveis, mesmo dentro dos maiores centros urbanos há escolas que usam árvores como salas de aula; as crianças que pelo menos conseguem estar numa sala de aulas geralmente sentam-se no chão frio, sujo, etc. (sob todos os riscos posturais); as condições sanitárias das escolas mesmo dentro dos maiores centros urbanos são também deploráveis (não aconselháveis ao uso humano); quando saímos um pouco e mais além dos maiores centros urbanos, encontramos situações ainda piores, os distritos e localidades esses, estão entregues a chamada inovação, construções com material local nas quais durante o tempo chuvoso, são decretadas (férias) pois, as suas salas são feitas de caniço, palha, capim, etc. possíveis de ser derrubadas por um simples sopro da mãe natureza. Em terceiro lugar, formar professores, vezes sem conta somos atacados pelos media com notícias de que o país não tem professores suficientes para reduzirmos o ratio professor-aluno que atualmente encontra-se demasiado assustador. Entretanto, pelas ruas há tanto professor que não conseguiu enquadramento.*<sup>116</sup>

---

<sup>115</sup> *ibidem*

<sup>116</sup> QUECO, Fernando Osias. *Educação de Qualidade: um desafio para Moçambique*.

### 3.3.1. Corrupção

Analisando a bibliografia disponível sobre as limitações da educação em Moçambique, é quase impossível encontrar referências à questão da corrupção. No entanto, este é um dos grandes problemas atuais da educação no país: “a corrupção no setor da educação está institucionalizada”<sup>117</sup>.

Importa, em primeiro lugar, perceber o que se entende por corrupção neste contexto. Heidenheimer *et al.* define a corrupção como uma transação entre os atores dos setores público e privado, através dos quais os bens coletivos são ilegítimamente convertidos em ganhos privados.<sup>118</sup> Esta definição é enfatizada por Rose – Ackerman que afirma que a corrupção existe na interface entre os setores público e privado.<sup>119</sup> O conceito clássico de Colin Nye define a corrupção como “um comportamento desviante dos deveres formais de um papel público (eleito ou nomeado) motivado por ganhos privados (pessoais, familiares, etc...) de riqueza ou de *status*”<sup>120</sup> Este conceito foi apoiado por Khan em 1997 que afirma que a corrupção é “um comportamento das regras formais de conduta, de alguém com posição de autoridade pública, por causa de motivos privados, como riqueza, poder, *status*.”<sup>121</sup>

É importante também fazer a distinção entre dois tipos de corrupção: corrupção política (grande corrupção) e corrupção burocrática (pequena corrupção). A primeira é aquela que acontece nos altos níveis da autoridade política (chefes de Estado, Ministros e oficiais de topo)<sup>122</sup> enquanto que a segunda ocorre na administração pública e que os cidadãos experimentam no seu dia a dia, nomeadamente nos serviços como hospitais, escolas, polícia, alfândegas e autoridades fiscais. O valor do suborno envolvido nesta forma de corrupção é geralmente baixo e, por isso, a corrupção burocrática é geralmente referida como “pequena corrupção.”<sup>123</sup> Para os efeitos do presente trabalho analisou-se apenas este último tipo de corrupção na área da educação. Esta limitação prende-se com a

---

<sup>117</sup> LUCAS, Geraldo Cebola João. *A Luta contra a Corrupção no setor da educação em Moçambique*, Setembro de 2013, p.1

<sup>118</sup> HEIDENHEIMER *et al.*, 1989 p. 6 in MOSSE, Marcelo e CORTEZ, Edson: *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. CIP – Centro de Integridade Pública de Moçambique.

<sup>119</sup> ROSE-ACKERMAN, 2000 in MOSSE, Marcelo e CORTEZ, Edson: *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. CIP – Centro de Integridade Pública de Moçambique.

<sup>120</sup> NYE, J. S. (1967) p.416

<sup>121</sup> KHAN, Mushtaq (1997) p. 416 in MOSSE, Marcelo e CORTEZ, Edson: *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. CIP – Centro de Integridade Pública de Moçambique.

<sup>122</sup> Doig e Theobald, 2000 in MOSSE, Marcelo e CORTEZ, Edson: *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. CIP – Centro de Integridade Pública de Moçambique.

<sup>123</sup> LUCAS, Geraldo (2013). *A Luta contra a corrupção no setor da educação em Moçambique*. Universidade Pedagógica Moçambique.

inexistência de dados concretos publicados sobre a “grande corrupção” na área da educação em Moçambique embora o Centro de Integridade Pública (CIP) tenha já recolhido informações para análise futura nomeadamente no que diz respeito à provisão de material de ensino, alocação de obras de construção de escolas e fornecimento de livros, carteiras e uniformes.<sup>124</sup>

Em Moçambique, os crimes de corrupção são legislados no código penal e na Lei anticorrupção de 6/2004. Segundo os artigos 318 e 321 do código penal e artigo 7 n°1 da lei anti-corrupção, está prevista uma pena de dois a oito anos de prisão para funcionários do Estado que pratiquem atos de corrupção.

Os atores envolvidos nos atos de corrupção no setor da educação em Moçambique são os professores, os estudantes, os encarregados de educação e outros familiares, funcionários escolares, diretores de escolas e dirigentes ao nível distrital.

O CIP aponta os atos de corrupção praticados no setor da educação como um dos grandes desafios no alcance do objetivo do Governo do chamado ensino de qualidade. A causa apontada para estas práticas ilícitas são os salários baixos, sem incentivos nem motivação. O próprio Governo reconhece que os salários pagos aos professores são baixos, no seu plano estratégico da educação II.<sup>125</sup>

Os estudantes entrevistados no mesmo estudo do CIP descrevem as várias técnicas utilizadas pelos professores:<sup>126</sup>

- “Uma das armadilhas é elaborar testes considerados difíceis, os quais tornam o aluno dependente; depois de duas ou três avaliações, o aluno percebe que está automaticamente chumbado e vê como única solução a negociação com o professor. A partir daqui o professor tem o controlo da situação e vai cobrando rendas pela troca de favores com os alunos.”

- “Alguns professores abrem o livro de turma e ligam para os encarregados de educação a dizer que o aluno está mal e assim os encarregados têm que arranjar dinheiro para pagar”.

- “Agora que estamos a aproximar-nos do fim do ano, o meu professor de Química, quando acaba a aula, escreve o seu número de telefone no quadro, que é

---

<sup>124</sup> MOSSE, Marcelo e CORTEZ, Edson: *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. CIP – Centro de Integridade Pública de Moçambique.

<sup>125</sup> MINED. Plano Estratégico de Educação 2012-2016

<sup>126</sup> MOSSE, Marcelo e CORTEZ, Edson: *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. CIP – Centro de Integridade Pública de Moçambique.

para lhe contatarmos.”

- “Às vezes quando procuramos os professores não é com intenção de pagar para ele ajudar-nos, mas de pedir apoio, explicação, e o que se ouve deles é logo que uma mão lava a outra; há casos em que os professores *comem* o dinheiro e não resolvem o problema do aluno, mas também existem professores honestos que, quando não conseguem resolver o problema, devolvem o dinheiro”.

Em algumas escolas e, de acordo com as alunas entrevistadas no âmbito do mesmo estudo, existem professores que perguntam às raparigas se não preferem, em vez de dinheiro, pagar com “oscilações mecânicas” para passarem de classe, numa alusão à prática sexual: “os professores usam a intimidação e a ameaça para fazer com que alunos lhes prestem favores sexuais em troca de uma passagem de classe. Nalguns casos, a cobrança de sexo acontece quando determinada aluna mostra-se sem dinheiro para pagar o professor. Se a aluna recusa, acaba mesmo chumbando de classe, optando por mudar de escola.”<sup>127</sup>

Num estudo de Bagnol (1996) efetuado em Tete, raparigas do EP2 declararam ter repetido a 6ª classe por se terem recusado a ter relações sexuais com os professores e que estes recusavam dinheiro. Uma das entrevistadas afirmou que o professor lhe terá dito: “eu te chumbei porque és cara com as tuas coisas”.<sup>128</sup>

Existem três grandes momentos de “negócios” ilícitos nas escolas moçambicanas: 1- o princípio do ano letivo, devido ao problema de acesso ao ensino por falta de vagas; 2- Na altura dos exames extraordinários, os quais visam permitir os alunos que se encontram fora do sistema de ensino obter certificados de mudança de nível. Os estudantes que realizam estes exames extraordinários geralmente já se encontram a trabalhar e, por isso, têm alguma capacidade financeira. Os professores voluntariam-se para vigiar estes exames nas suas férias, facilitando os enunciados aos alunos antes do dia da prova em troca de um valor. 3- No final do ano letivo, onde os professores dizem abertamente ao aluno “se pagas podes passar”. Os valores cobrados são mais elevados nos curso noturno

---

<sup>127</sup> *idem*

<sup>128</sup> BAGNOL, Brigitte e ERNESTO, Chamo (2003): *Titios e Catorzinhas. Pesquisa exploratória sobre “Sugar Daddies” na Zambézia (Quelimane e Pebane)*. DFID/PMG. Maputo in MOSSE, Marcelo e CORTEZ, Edson: *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. CIP – Centro de Integridade Pública de Moçambique.

frequentado, na sua maioria, por trabalhadores estudantes.<sup>129</sup>

A *Ética Moçambique* elaborou um inquérito em 2011 a 1200 pessoas sobre atos de corrupção no país. Em primeiro lugar do *ranking* de respostas no que diz respeito aos serviços que mais praticam estes atos aparecem os subornos exigidos por enfermeiros e médicos, e logo de seguida, em segundo lugar, a exigência de subornos por parte dos professores para que os alunos transitem de classe. A corrupção praticada pela Polícia aparece em terceiro lugar.<sup>130</sup>

No mesmo estudo, 45% dos inquiridos (540 pessoas) informaram terem sido vítimas de algum tipo de corrupção nos seis meses anteriores ao da administração do inquérito, 27% destes foram na área da educação.

A Inspeção Geral de Educação (IGE) é o departamento do MINED que tem a missão de fiscalizar a “materialização da política administrativa”. Contudo, este departamento não tem poderes para aplicar sanções a quem comete infrações: numa entrevista, no âmbito do estudo do CIP, Simão Mucavel (Inspetor Geral de Educação nessa altura) afirmou não ser objetivo da Inspeção tornar públicos os casos de corrupção mas apenas desencoraja-los.<sup>131</sup>

### 3.3.2. Turmas sobrelotadas

*As relações entre alunos por turma, alunos por docente e alunos por funcionário são aspetos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade, uma vez que menores médias podem ser consideradas componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido.*

DOURADO e OLIVEIRA, 2009<sup>132</sup>

O elevado número de alunos por turma é um dos principais fatores que influenciam o fraco rendimento escolar e consequentemente a baixa qualidade do ensino em Moçambique.

Apesar de em 2011, algumas escolas do país terem turmas com mais de 100 alunos, o Ministro da Educação na altura, Zeferino Martins, garantia que no ano letivo de 2012, cada professor do ensino secundário só teria até 50 alunos, por

---

<sup>129</sup> *idem*

<sup>130</sup> ÉTICA Moçambique (2011): Estudo sobre corrupção. Maputo

<sup>131</sup> MOSSE, Marcelo e CORTEZ, Edson: *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. CIP – Centro de Integridade Pública de Moçambique.

<sup>132</sup> DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira. 2009. *A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios*. Cad, Cedes, Campinas vol.29, n.º78, p.201-215

turma, devido aos esforços do Governo tendentes a garantir uma melhor qualidade do ensino, através da diminuição do rácio professor/alunos: *“Este ano há uma diretiva para que, ao nível do ensino secundário, a partir da 8ª classe, as turmas não tenham acima de 50 alunos. Se quisermos melhorar a qualidade temos que baixar o número de alunos por turma senão não é manejável”*.<sup>133</sup>

Nesse ano letivo de 2012, de um universo total de mais de um milhão de alunos, cerca de 220 000 eram do ensino secundário, sendo 169 354 da 8ª classe e os outros 50 654 da 11ª classe. Para responder ao desafio, o Ministério da Educação deveria recrutar mais 8 500 novos professores. No entanto, as vagas que foram disponibilizadas no ensino geral, particularmente na 8ª classe, não foram suficientes para satisfazer a procura, tendo em conta o elevado número de alunos que terminaram a 7ª classe.<sup>134</sup>

Em 2013, o ensino primário público matriculou um total de 5,4 milhões de alunos que estudaram em cerca de 16 mil escolas. O número de professores existentes no país não permitia a distribuição desses alunos em turmas de 48 a 50 pessoas, como seria o desejável no ensino primário.<sup>135</sup>

Numa entrevista a 21 de Dezembro de 2013 à Agência informativa de Moçambique (AIM), o Primeiro-Ministro Moçambicano, Alberto Vaquina, admitiu que o governo falhou no alcance das metas previstas para 2013 no setor de educação, visando reduzir o atual rácio de alunos por professor, dos 63 para 61. Por outro lado, o Ministro da Educação, Augusto Jone, preferiu salientar as vitórias neste campo, tendo afirmado, em Agosto do mesmo ano, numa entrevista à Rádio Nacional, que o rácio alunos/professor em Moçambique teria baixado nos últimos quatro anos, uma vez que se situava na ordem de 76: *“O desejado no ensino primário é 48/50. Um dia chegaremos lá, mas agora vamos trabalhando com o que é possível. Como sabem, há escolas que no passado o professor lidava com 70/80/90 alunos, mas vamos continuar a descer em função das capacidades do Governo”*.

Para o quinquénio que terminou em 2014, a meta do Governo Moçambicano para o setor da educação era de reduzir o rácio para 60 alunos por professor e, para o efeito, seria necessário tomar variadas medidas, entre elas, o recrutamento de mais

---

<sup>133</sup> Entrevista de Zeferino Martins ao Sapo Notícias a 7 de Janeiro de 2012. Consultada em <http://noticias.sapo.mz/aim/artigo/348407012012133129.html>

<sup>134</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*.

<sup>135</sup> *idem*



professores. Nos últimos anos, o Governo tem estado a recrutar entre 7 a 8 mil professores por ano com vista a atingir a meta a que se propôs: *“O sector da Educação vai continuar a ser, no próximo quinquénio e a longo prazo, uma área prioritária de intervenção pelo seu papel entre os desafios para o desenvolvimento económico. A nível da SADC e em consonância com o protocolo Relativo à Educação e Formação, Moçambique deverá continuar engajado no processo de integração regional, cujo fito é alcançar gradualmente a equivalência, harmonizar e padronizar os sistemas de educação e formação na região”* – apontou Augusto Jone na mesma entrevista.

### **3.3.3. Formação de professores**

Embora o governo tenha vindo a apostar na contratação de professores, o seu fraco nível de escolaridade e de capacidades pedagógicas compromete a qualidade do ensino, e por consequência, os próprios resultados de aprendizagem.<sup>136</sup>

Os professores do ensino primário, por exemplo, recebem apenas um ano de formação após a conclusão da 10ª classe que lhes dá habilitação para lecionar até à 7ª classe.

O absentismo dos professores é outro problema registado. De acordo com um estudo efetuado nas escolas da província de Cabo Delgado (Adelman *et al.*, 2011), a média registada nas presenças dos professores era de 87%, mas parecia ser, pelo que foi observado, bastante inferior.

### **3.3.4. Assimetrias de género e de regiões**

A desigualdade entre as zonas urbanas e rurais pode observar-se tanto ao nível do bem-estar humano (incluindo a mortalidade infantil, o estado nutricional e o analfabetismo) como também em termos da utilização de serviços sociais básicos. Por exemplo, as crianças das zonas rurais têm 1,7 vezes mais probabilidade de trabalhar.<sup>137</sup> Em 2001, apenas 45% dos partos nas zonas rurais foram realizados em unidades sanitárias, contra 82% nas zonas urbanas. Ao nível da educação é possível verificar TLF no ensino secundário de 45% nas zonas urbanas e de apenas 11% nas zonas rurais<sup>138</sup>, devido à falta de escolas e vagas para o ensino secundário nos meios rurais.

---

<sup>136</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*, p.68

<sup>137</sup> IDS de 2011 in UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*.

<sup>138</sup> IDS de 2011 in UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*.

### 3.3.5. Ensino da língua portuguesa

O analfabetismo e a dificuldade de falar a língua portuguesa, língua oficial de Moçambique, constituem dois dos maiores obstáculos no acesso à informação. Em ambos os casos, tratam-se de aptidões que são adquiridas, maioritariamente nas escolas e em língua portuguesa. De acordo com o *censo* de 2007, 49% da população é incapaz de manter uma conversa em português, com as mulheres (58%) em maior desvantagem em relação aos homens (39%).

Vilela descreve bem no artigo *O ensino das “línguas” em ambiente bilingue: o exemplo Caboverdiano*, a situação do ensino da língua portuguesa em moçambique, como exemplo do ensino da língua portuguesa em comunidades predominantemente multilingues.<sup>139</sup> O autor escolheu Moçambique porque, na sua opinião, trata-se de um caso exemplar e de procura de um modelo a ser seguido por outras comunidades.

Moçambique é um país formado por várias etnias e cada uma tem a sua língua. O ensino processa-se sobretudo na língua oficial, o Português. Nas aulas, os alunos têm de fazer transposições da sua língua materna para o Português pois pensam e raciocinam na língua materna. Este facto tem inúmeras consequências, tais como: o Português sofre um grande número de alterações pois, como é ensinado em diversas regiões, “absorve” múltiplas interferências; o Português “padrão” está restringido a uma elite reduzida e existe uma discrepância entre a política educacional para o ensino do Português em Moçambique e o uso desta língua na escola moçambicana.

A conclusão a que o autor chega após a análise do caso Moçambicano é a de que o Português é ensinado como língua materna, apesar de na maioria dos casos não o ser. Esta conclusão vai de encontro às medidas que o Governo moçambicano introduziu no SNE. Em 2003, o ensino bilingue (uso da língua portuguesa, a oficial, e autóctones) foi instituído como forma de melhorar a qualidade de ensino nacional.

As estratégias referidas no artigo que estão em curso em Moçambique para reduzir os impactos da transição e transposição de língua para língua incluem o enfraquecimento da flexão verbal e nominal; traduções de uma variante para outra variante e da língua oficial para as línguas regionais e uma forte especialização em sociolinguística do ponto de vista linguístico e do ponto de vista educacional.

---

<sup>139</sup> VILELA, Mário: *O ensino das “línguas” em ambiente bilingue: o exemplo Caboverdiano*. UP

Neste ponto, há que ter em conta outros aspetos que o autor não menciona no artigo em análise. Por exemplo, a Universidade Eduardo Mondlane (Maputo)<sup>140</sup> defende que estes modelos não funcionam sem a elaboração de uma política linguística que defina o grau de cada língua. Para Lurdes Vidigar Rodrigues, docente da literatura oral e cultural moçambicana, a introdução do ensino bilingue no sistema da educação ajudará muitos moçambicanos a exercerem a sua cidadania, desde que sejam definidas estratégias para que as línguas locais não sejam “diminuídas”: *“É importante tomarmos em consideração que a língua portuguesa é de unidade nacional, mas, no contexto moçambicano em que a maior parte das pessoas não fala Português, mas uma língua bantu como língua materna, há necessidade de traçarmos estratégias de modo a incluir as línguas nacionais nas várias instâncias públicas para que a maior parte dos moçambicanos possa exercer a sua cidadania”*.<sup>141</sup>

### **3.4. Estratégias do Governo**

#### **3.4.1. Plano Estratégico do setor da Educação 2012-2016**

O Plano Estratégico do setor da Educação 2012-2016 elaborado pelo MINED especifica as prioridades do Governo para o desenvolvimento da Educação como reflexo do Plano Quinquenal do Governo 2010-2014 e do Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARP) 2011-2014. São 3 os objetivos estratégicos, conforme o quadro da página seguinte.

---

<sup>140</sup> Lusa: *Ensino bilingue cria expectativas num país “habitado” ao Português*. 17 de Setembro de 2011. Consultado em <http://noticias.sapo.mz/lusa/artigo/13064425.html>

<sup>141</sup> *idem*

**Quadro 7** – Programas sectoriais, objetivos estratégicos e ações prioritárias do MINED para 2012-2016

Os objectivos estratégicos		Ensino Pré- e Primário	Alfabeti- zação e Educação dos Adultos	Ensino Secundário Geral	Ensino Técnico Profissional	Ensino Superior	Desenvolvi- mento Administrativo e Institucional
Acesso	Inclusão no acesso e retenção	Melhoria das condições físicas das escolas					
		Advocacia e comunicação sobre a importância de educação, evitando a exclusão					
		Diversificação e flexibilização na oferta através de diferentes modalidades (EAD, ENF...)					
		Medidas de apoio social, assegurando a participação dos mais vulneráveis					
Qualidade	Aprendizagem do aluno	Disposição de livro escolar e materiais didáctica					
		Revisão e actualização do currículo					
		Formação, capacitação e acompanhamento dos professores					
		Formação, capacitação e acompanhamento dos professores					
Desenvolvimento Institucional	Boa governação	Observância dos padrões de qualidade da educação					
		Desenvolvimento e gestão profissional dos recursos do sector (humanos, materiais e financeiros)					
		Melhoria de sistemas de planificação, orçamentação, execução, monitoria e avaliação					
		Integração dos assuntos transversais nos programas, garantindo os direitos humanos					
		Divulgação da informação e comunicação interna e externa					

Fonte: REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação, Plano Estratégico da Educação 2012-2016

Uma nota no que diz respeito à inclusão e equidade no acesso e retenção: o documento explica as razões para que ainda existam muitas crianças que não frequentam a escola ou não consigam concluir o ensino primário ou transitar para o nível seguinte – a distância até à escola nas zonas de população dispersa, as condições económicas das famílias para suportar os custos da educação, a falta de condições para atender crianças com necessidades educativas especiais, aspetos culturais, precariedade das condições das escolas o que desmotiva a ida à escola e ausências frequentes dos professores, entre outros. Para os próximos anos foi dado um enfoque especial, por parte do Governo à inclusão das crianças mais vulneráveis que estão fora do sistema, através da introdução de medidas de apoio social, evitando a sua exclusão ou desistência por razões económicas.<sup>142</sup>

<sup>142</sup> REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação, Plano Estratégico da Educação 2012-2016 p.40

### 3.4.2. Educação para Todos

A visão de longo prazo do Governo para o desenvolvimento do ensino básico e de uma educação ao longo da vida enquadra-se no seu compromisso com a Declaração de Dakar “Educação para Todos (2000)”<sup>143</sup> que promove a aprendizagem de competências básicas para todos, crianças, jovens e adultos, para um desenvolvimento sustentável e para a criação e manutenção da Paz, numa perspetiva de assegurar uma educação básica para todos e a redução da atual taxa de analfabetismo para metade, até 2015.<sup>144</sup> A visão engloba ainda os ODM, adotados na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Setembro de 2000. No que refere à Educação, os objetivos incluem a eliminação da desigualdade de género no Ensino Primário e Secundário e a conclusão do ensino primário, tanto para rapazes como para raparigas, até 2015.

Segundo o governo moçambicano, o Objetivo de Desenvolvimento do Milénio de alcançar a escolaridade primária universal até ao final 2015 será cumprido, ou seja, 100% das crianças em idade para frequentar o ensino primário deverão estar a frequentá-lo.<sup>145</sup>

Contudo, o aumento do número de alunos no ensino primário, nem sempre é acompanhado pela melhoria da qualidade do ensino; ainda há falta de salas de aula e uma parte significativa de crianças, aos seis anos de idade, não tem acesso à escola; as taxas de reprovação e desistência combinadas geram um desperdício escolar considerável; o rácio aluno/professor continua alto; os resultados que têm vindo a ser obtidos no ensino primário criam novos desafios em relação aos níveis de ensino subsequentes, nomeadamente o ensino secundário geral e técnico profissional e a existência de hábitos culturais os quais dão pouca importância ao ensino nas zonas rurais de Moçambique.<sup>146</sup>

Para se melhorar a qualidade de ensino é urgente adotar estratégias que permitam combater todos estes problemas: *O desenvolvimento de uma nação, a luta contra a pobreza, a luta por uma educação de qualidade, a luta contra o analfabetismo, acredito resumirem-se na possibilidade de provisão de condições*

---

<sup>143</sup> Esta declaração baseia-se e reforça os compromissos internacionais expressa nas Declarações dos Direitos Humanos (1948), Direitos das Crianças (1959), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) relativa à Educação Inclusiva.

<sup>144</sup> REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação, Plano Estratégico da Educação 2012-2016 p.16

<sup>145</sup> REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação, Plano Estratégico da Educação 2012-2016

<sup>146</sup> UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique*.

*para que todas as crianças em idade escolar tenham acesso à escola e à educação primária universal e de qualidade, sob forma a que tenham acesso aos níveis mais avançados de escolaridade e emergirem para uma formação profissional que lhe conduza ao mercado de trabalho com a qualidade desejada.*<sup>147</sup>

Em suma, os progressos que Moçambique tem vindo a desenvolver no setor da educação são inegáveis. No entanto, ainda persistem grandes desafios a nível nacional. É necessário apostar na cobertura do pré-escolar, na qualidade do ensino, na continuidade para o ensino secundário e na melhoria da gestão das escolas. É preciso investir nas crianças, em particular nas mais vulneráveis, garantir o acesso, qualidade e equidade de oportunidades para o desenvolvimento das pessoas e do país.

---

<sup>147</sup> QUECO, Fernando Osias. *Educação de Qualidade: um desafio para Moçambique*.

## Capítulo 4 – Caracterização da comunidade beneficiária do projeto

### 4.1. Materiais e Métodos

Para a escolha do local de implementação do projeto *escola mangwana* foi solicitado ao Ministério da Mulher e Ação Social (MMAS) uma lista dos distritos de Maputo Cidade e Maputo Província com necessidade de construção de escolas. Dessa lista faziam parte os distritos de KaMaxakeni, KaMubukwana, KaMavota, KaTembe, Matola e Namaacha.

Nesta fase, o Padre Armindo Nhanombe<sup>148</sup> foi apresentado aos membros do projeto, indicando a comunidade rural de Macanda, como potencial beneficiária da escola. Este bairro pertence ao distrito da Namaacha (um dos distritos assinalados pelo MMAS) e localiza-se a 20 km da fronteira de Goba com a Swazilândia.

Para se analisar a viabilidade da concretização do projeto de construção da escola nesta localização, foi elaborado um estudo socioeducativo e de condições de habitação às famílias desta comunidade. Este estudo foi efetuado às populações de Macanda e de Mafavuka 1 entre os meses de maio e julho de 2015. Este último bairro foi incluído no estudo devido à sua proximidade geográfica com o primeiro – apenas uma estrada separa os dois bairros, o que faz com que esta comunidade seja também potencial beneficiária do projeto (Mapa 1).

**Figura 2** – Bairros de Macanda e Mafavuka 1



Fonte: Google Maps

<sup>148</sup> Ator da sociedade civil moçambicana com vários projetos sociais na Namaacha.

Em Macanda não existe nenhuma escola e em Mafavuka 1 existe uma escola primária completa (da 1ª à 7ª classe) – a escola primária de Macanda<sup>149</sup>. Em ambos os bairros, não existe nenhuma escola de ensino pré-escolar ou secundário.

Apesar da pesquisa no INE, no Governo Distrital e no Posto Administrativo Local, não foram encontrados quaisquer dados estatísticos ou registos oficiais relativos às populações de Macanda e Mafavuka 1. Os dados mais *próximos* são referentes ao Distrito da Namaacha (que incluem esses bairros) e foram apresentados no capítulo 3.

Para além de contribuir para responder à questão de partida: (*Macanda é a localização ideal para a implementação do projeto?*) este estudo permitiu também:

- Registrar todas as crianças de Macanda e Mafavuka 1 por idades e género, com o objetivo de avaliar as condições de acesso à escola;
- Avaliar a situação de bem-estar das crianças/jovens destas comunidades;
- Registrar todas as crianças e jovens em idade escolar de Macanda e Mafavuka 1 que não frequentam a escola e analisar os motivos que influenciam esta situação;
- Auscultar os pais e encarregados de educação sobre os temas e disciplinas que consideram importantes que sejam abordados na escola;
- Conhecer as técnicas de construção local e avaliar as hipóteses de enquadramento na construção da escola.

#### **4.1.1. Tipo de pesquisa**

Com o objetivo de elaborar uma caracterização socioeconómica, escolar e de condições de habitação, escolheu-se como instrumento de pesquisa o questionário.

O questionário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado. Este método é caracterizado pelo contato face a face entre pesquisador e informante e pela existência de um guião de perguntas preenchido pelo entrevistador no momento da entrevista.<sup>150</sup> Nogueira definiu esta técnica de recolha de dados como sendo “uma lista formal, catálogo ou inventário destinado à coleta de dados resultantes quer da observação, quer de interrogatório, cujo preenchimento

---

<sup>149</sup> Não se sabe por que motivo deram o nome de Escola Primaria Completa de Macanda a uma escola situada em Mafavuka 1.

<sup>150</sup> MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria: *Técnicas de Pesquisa*. Editora atlas, 5ª edição, p. 112



é feito pelo próprio investigador, à medida que faz as observações ou recebe as respostas, ou pelo pesquisado, sob sua orientação.”<sup>151</sup>

Optou-se por este método por vários motivos:

- Contato direto com as famílias que irão beneficiar do projeto de construção da escola, o que permitiu criar uma relação pessoal antes do início das obras;
- Possibilidade de obter os dados de todos os membros dos agregados, incluindo os analfabetos e aqueles que não falam português (que não conseguiriam preencher um inquérito por exemplo);
- Oportunidade de explicar individualmente os objetivos da pesquisa e elucidar sobre algumas perguntas que não estejam muito claras;
- Flexibilidade para reformular questões ou ajustar o formulário à compreensão de cada informante;
- Uniformidade de símbolos e palavras-chave utilizadas, o que permitiu um mais rápido processamento de dados.

Contudo, este método apresenta algumas limitações, nomeadamente:

- Menor liberdade nas respostas pela presença do entrevistador;
- Menos tempo para pensar nas respostas;
- Mais demorado, por ser aplicado a uma pessoa de cada vez;
- Insegurança nas respostas por falta de anonimato.

#### **4.1.2. Dados a recolher**

O guião do questionário (anexo 1) divide-se em duas partes: 1 – estudo socioeducativo e 2 – condições de habitação.

A 1ª parte engloba questões sobre o agregado familiar: para os adultos – nome, idade, género, situação de emprego, literacia e habilitações e para as crianças – nome, idade, género, escola, classe, motivo pelo qual não vai à escola (caso se aplique) e doenças (caso se aplique); questões sobre educação – línguas faladas em casa, importância da escola para os pais e grupos de disciplinas que os pais consideram mais importantes que os filhos aprendam na escola e, finalmente, uma questão sobre o rendimento médio mensal do agregado familiar. Esta questão tinha

---

<sup>151</sup> NOGUEIRA, Oracy. *Pesquisa Social: introdução às suas técnicas*. São Paulo: Nacional, 1968 in MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria: *Técnicas de Pesquisa*. Editora atlas, 5ª edição, p. 112

como objetivo analisar as condições financeiras de cada agregado para que, no caso de a escola ter um número de inscrições superior ao número de vagas, se dar prioridade às crianças de agregados mais desfavorecidos.

A 2ª parte foi dedicada às condições de habitação das famílias desde as infraestruturas como a fonte de água e a existência de eletricidade ou latrina na casa, aos materiais de construção utilizados (colmo, chapas de zinco e a terra, entre outros) e os problemas que advêm da escolha de certos materiais – pragas e pouca durabilidade, por exemplo. Nesta parte foi também feito um levantamento dos ofícios dos membros da comunidade<sup>152</sup> e contabilizadas as famílias que têm machamba (campo de cultivo).

#### 4.1.3. A recolha dos dados

A recolha de informação por questionário foi realizada a 313 famílias (129 em Macanda e 186 em Mafavuka 1), durante 10 dias, conforme o Quadro 8.

Foram organizadas equipas de duas ou três pessoas, sendo que cada equipa era composta por um membro da associação e pelo menos um chefe de quarteirão (facilitador). O chefe de quarteirão é o elo de ligação entre a comunidade e a equipa do projeto. É um elemento respeitado entre a comunidade, garantindo a confiança entre os inquiridos e os inquiridores e a fidedignidade das respostas. É também o facilitador linguístico e logístico.

**Quadro 8** – Calendário das entrevistas do estudo

Data	Bairro(s)	Nº famílias	Equipa entrevistadora	Facilitadores
19 de Maio de 2015	Macanda; Mafavuka 1	15	Carina Moutinho e Inês Manso	Sr. Maurício e Sr. Sodique.
20 de Maio de 2015	Macanda; Mafavuka 1	28	Carina Moutinho e Inês Manso	Sr. Maurício, Sr. Sodique, Sr. Dudu Sra. Saquina e Sr. Fernando
22 de Maio de 2015	Macanda	34	Carina Moutinho, Inês Manso e Inês Pires	Sr. Sodique, Sr. Dudu. Sra. Saquina, Sr. Fernando e Sr. Manuel.

<sup>152</sup> Para se registar a oferta de mão-de-obra na região

23 de Maio de 2015	Macanda	37	Carina Moutinho e Elisa Gizela	Sr. Eduardo, Sra. Saquina, Sr. Dudu, Sr. Sodique e Sr. Fernando.
26 de Maio de 2015	Macanda; Mafavuka 1	34	Carina Moutinho, Elisa Gizela e Inês Manso	Sr. Dudu, Sr. Fernando, Sr. Manuel e Sr. Maurício.
7 de Julho de 2015	Mafavuka 1	22	Carina Moutinho e Inês Manso	Chefe Banze e Sr. Maurício.
8 de Julho de 2015	Mafavuka 1	29	Carina Moutinho e Inês Manso	Chefe Banze e Sr. Maurício.
9 de Julho de 2015	Mafavuka 1	60	Carina Moutinho e Inês Manso	Chefe Banze.
10 de Julho de 2015	Mafavuka 1	10	Carina Moutinho e Inês Manso	Chefe Banze.
11 de Julho de 2015	Macanda; Mafavuka 1	44	Carina Moutinho, Inês Manso e Manuel Gungulo	Chefe Banze, Chefe Foliche e Sr. Fernando
<b>TOTAL:</b>		<b>313</b>		

Como é possível observar no Quadro 8, os questionários não foram aplicados durante o mês de junho. Esta limitação deveu-se à avaria do transporte da equipa entrevistadora.

O preenchimento de cada questionário, incluindo a apresentação dos membros da equipa, explicação do procedimento e objetivo do estudo, realização das perguntas e registo das respostas, agradecimentos e despedida, durou em média 30 minutos.

### **Macanda**

O bairro de Macanda está organizado por quarteirões, cada um com um chefe, e cada quarteirão está subdividido em grupos de 10 casas, também cada um com um chefe (chefe de 10 casas). O responsável máximo, que coordena todos os chefes, é o Secretário de Bairro, Sr. Foliche.

No dia 18 de Maio de 2015, dia que antecedeu o início dos inquéritos, realizou-se uma reunião de planificação, onde estiveram presentes todos os chefes

de quarteirão de Macanda, o Chefe do Posto Administrativo de Macanda, Sr. Wilson, e dois membros da direção da associação mangwana responsáveis pela coordenação do estudo.

Devido à proximidade entre as casas, determinou-se que as equipas se iriam deslocar a pé às habitações de todas as famílias. Ficou também decidido que antes do início da realização dos inquéritos, os chefes de quarteirão iriam informar a população em que âmbito e com que objetivos seria realizado este estudo e dariam a conhecer a planificação elaborada pelo Sr. Secretário do bairro. No momento dos inquéritos, verificou-se que todas as famílias tinham conhecimento do propósito do estudo e estavam preparadas para receber as equipas inquiridoras.

Todas as famílias de Macanda participaram no inquérito, sendo que todas foram entrevistadas na própria habitação, com a exceção de menos de 1% que se deslocou a casa do Secretário de Bairro no último dia de inquéritos.

## **Mafavuka 1**

Nos dias 19, 20 e 26 de Maio de 2015, datas programadas para a realização de inquéritos no bairro de Macanda, as equipas deslocaram-se também a 36 casas em Mafavuka 1, devido à proximidade geográfica com Macanda.

Os restantes inquéritos de Mafavuka 1 foram planificados pelo Sr. Secretário do Bairro, Chefe Banze, no dia 7 de julho.

Neste bairro, as casas encontram-se muito afastadas umas das outras, optando-se por outra estratégia logística. A população foi reunida em locais previamente estabelecidos pelo Chefe Banze (casa do Sr. Secretário, Escola Primária de Macanda e debaixo de um canhoeiro - ponto de encontro habitual da comunidade) onde foram entrevistadas por ordem de chegada.

A estrutura dos inquéritos também sofreu alterações em Mafavuka 1. Em 69 % da comunidade foram realizados inquéritos completos e nos restantes 31%, foram apenas registadas as informações sobre o agregado, os ofícios e a machamba. A decisão de utilizar um inquérito mais pequeno nos últimos dias de estudo deveu-se ao facto de já se ter recolhido uma amostra significativa (257 inquéritos) dos restantes pontos a analisar.

Em Mafavuka 1, não foi possível contabilizar que percentagem da população foi auscultada pois não existe nenhum registo atual do número de pessoas que habitam neste bairro.

#### **4.1.4. Tratamento e análise dos dados**

As respostas recolhidas em papel foram, posteriormente, introduzidas no programa informático *google forms*<sup>153</sup> que agrupou os dados diretamente numa folha de cálculo do excel.<sup>154</sup>

Após a análise desses dados em excel, obtiveram-se resultados que serão apresentados no próximo capítulo, para três categorias: caracterização socioeconómica, caracterização educacional e condições de habitação. Para a caracterização socioeconómica elaboraram-se os seguintes quadros/gráficos: distribuição da população por géneros e grupos etários; relação do número de crianças por idade e género; taxa de desemprego e rendimentos médios do agregado. Para a caracterização educacional: relação entre a idade das crianças e a classe que deveriam estar a frequentar; distribuição das crianças por anos de atraso escola de acordo com a idade; motivos pelos quais as crianças em idade escolar não vão à escola; taxa de analfabetismo dos adultos; relação entre a existência de pelo menos um adulto analfabeto na família e uma criança não frequentar a escola; línguas faladas em casa e grupos de disciplinas que os pais consideram mais importantes os filhos aprenderem na escola. No que diz respeito às condições de habitação, obtiveram-se resultados sobre os materiais utilizados nas casas (paredes, pavimento e cobertura); machamba; tipo de fonte de água e distância, a pé, de casa à fonte de água; latrinas e eletricidade.

## **4.2. Resultados**

Serão agora apresentados os resultados obtidos no estudo socioeducativo e de condições de habitação realizado nas comunidades de Macanda e Mafavuka 1. Estes resultados foram agrupados em Gráficos e Quadros para uma melhor compreensão dos mesmos. A análise e conclusões serão elaboradas no capítulo 6 deste trabalho.

---

<sup>153</sup> Programa de registo informático de formulários.

<sup>154</sup> Folha de cálculo que contem todos os dados recolhidos e agrupados por categoria.

#### 4.2.1. Caracterização socioeconómica da população

##### Género e grupos etários

O Quadro 9 apresenta a distribuição da população por género e grupos etários. Escolheram-se os mesmos grupos etários utilizados pelo INE na produção de estatísticas referentes ao distrito da Namaacha (apresentadas em 2.1.7.) para que seja mais fácil a comparação de dados.

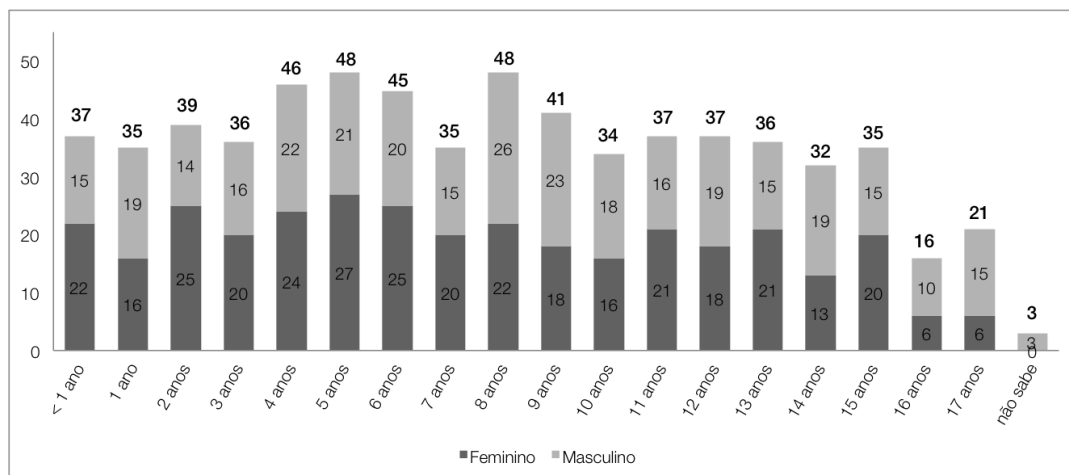
Das pessoas entrevistadas, 27 não sabiam a sua idade. Por esse motivo, a soma do número de pessoas do género feminino com o número de pessoas do género masculino é superior ao total do número de pessoas por grupo etário.

**Quadro 9** – Distribuição da população por género e grupos etários

<b>Género</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
População feminina	688	52,1
População masculina	632	47,9
<b>Total</b>	1320	100
<b>Grupos Etários</b>		
População total entre 0-4 anos	193	14,9
População total entre 5 - 14 anos	393	30,4
População total entre 15 – 64 anos	658	50,9
População total maior de 65 anos	49	3,8
<b>Total</b>	1293	100

No total de famílias entrevistadas, foram registadas 661 crianças (321 do género masculino e 340 do género feminino). Estas foram distribuídas por idade e género conforme o gráfico 1.

**Gráfico 1** – Número de crianças por idade e género



### Taxa de desemprego

Para o presente estudo, considerou-se como população ativa, todos os adultos dos 18 aos 65 anos que responderam à questão (“está empregado?”) – 587. A taxa de desemprego foi calculada dividindo o número de adultos que responderam “não” à pergunta (“está empregado?”) – 226 pela população ativa. (Quadro 10).

Segundo estes dados, 39% da população entrevistada está desempregada.

**Quadro 10** – Taxa de desemprego

nº de adultos que responderam <b>NÃO</b> à pergunta "está empregado?"	226
total de adultos que responderam à pergunta "está empregado?"	587
<b>TAXA DE DESEMPREGO</b>	<b>39%</b>

### Rendimento médio dos agregados inquiridos

Com o objetivo de analisar a situação de bem-estar da comunidade em estudo foi colocada a questão “Qual o rendimento mensal do agregado?” e dadas sete possíveis categorias de resposta: inferior a 500; entre 500 e 1000; entre 1000 e 2000; entre 2000 e 3000; entre 3000 e 4000; entre 4000 e 6000 e superior a 6000. A

resposta deveria corresponder à soma dos rendimentos de todos os membros do agregado.

Devido à natureza invasiva da questão, foi explicado ao porta-voz de cada família entrevistada que, apesar da resposta a esta pergunta ser de grande importância para a análise da situação económica das famílias da comunidade e, consequentemente, contribuir para a fundamentação do projeto, esta seria facultativa. Foram obtidas 224 respostas.

De seguida, foi contabilizado o número de agregados que se enquadravam em cada categoria e, posteriormente, calculado o valor do rendimento médio mensal por membro do agregado, dividindo o rendimento médio mensal total do agregado pelo número médio de elementos.

Para analisar a situação de pobreza da população, o Banco Mundial utiliza como indicador o rendimento médio diário e não o mensal. Para que seja possível determinar a situação de pobreza dos agregados inquiridos com base nos mesmos critérios, o valor do rendimento médio mensal por elemento do agregado foi dividido por 30 dias.

**Quadro 11** – Rendimentos médios (em meticais):

<b>Rendimento médio (mt)</b>	<b>&lt; 500</b>	<b>500 a 1000</b>	<b>1000 a 2000</b>	<b>2000 a 3000</b>	<b>3000 a 4000</b>	<b>4000 a 6000</b>	<b>&gt; 6000</b>	<b>TOTAL</b>
<b>nº de agregados</b>	28	4	11	25	76	46	34	224
<b>nº médio de elementos do agregado</b>	2,5	5,75	3,09	4,12	3,72	5,09	6,29	4,37
<b>média de rendimento diário por elemento do agregado (mt)</b>	3,33	3,18	16,18	20,22	31,36	32,7	-	-

#### **4.2.2. Caracterização educativa**

##### **Relação entre a idade das crianças e a classe escolar correspondente**

O Quadro 12 faz a correspondência entre as idades das crianças da comunidade e os níveis/ciclos escolares que deveriam estar a frequentar, partindo do pressuposto presente na Lei Nacional de Educação da idade de entrada na 1ª classe ser seis anos. Esta relação não corresponde à realidade, no entanto é essencial para determinar se existe a necessidade de construção de uma escola nesta



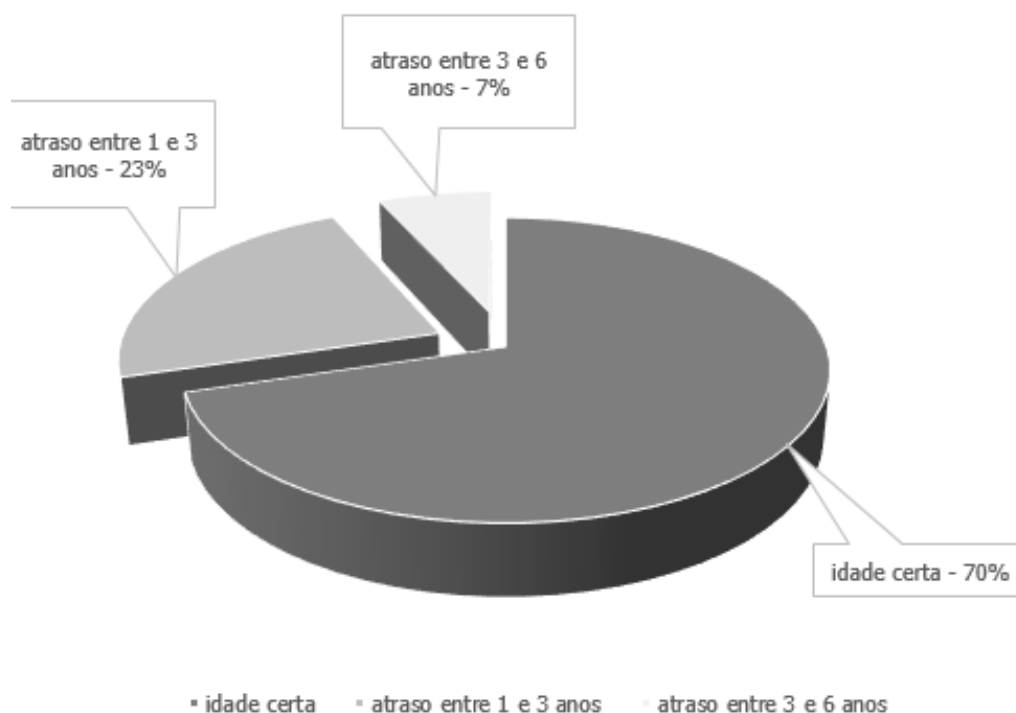
localidade e, se sim, para que níveis.

**Quadro 12** – Correspondência entre as idades das crianças e os níveis/ciclos de aprendizagem que deveriam estar a frequentar

Idade	Ciclo	Nº de crianças
3 a 5 anos	Pré-escolar	130
6 a 11 anos	EP1- Ensino primário do 1º Grau (1ª à 5ª classes)	240
12 a 13 anos	EP2 - Ensino primário do 2º Grau (6ª à 7ª classes)	73
14 a 15 anos	ESG 1 - Ensino secundário geral do 1º ciclo (8ª à 10ª classes)	67
16 a 17 anos	ESG 2- Ensino secundário geral do 2º ciclo (11ª à 12ª classes)	37

No que diz respeito ao quadro real, as crianças foram organizadas no Gráfico 2 em três categorias: na classe certa para a idade; de um a três anos de atraso escolar de acordo com a idade e mais de três anos de atraso escolar de acordo com a idade.

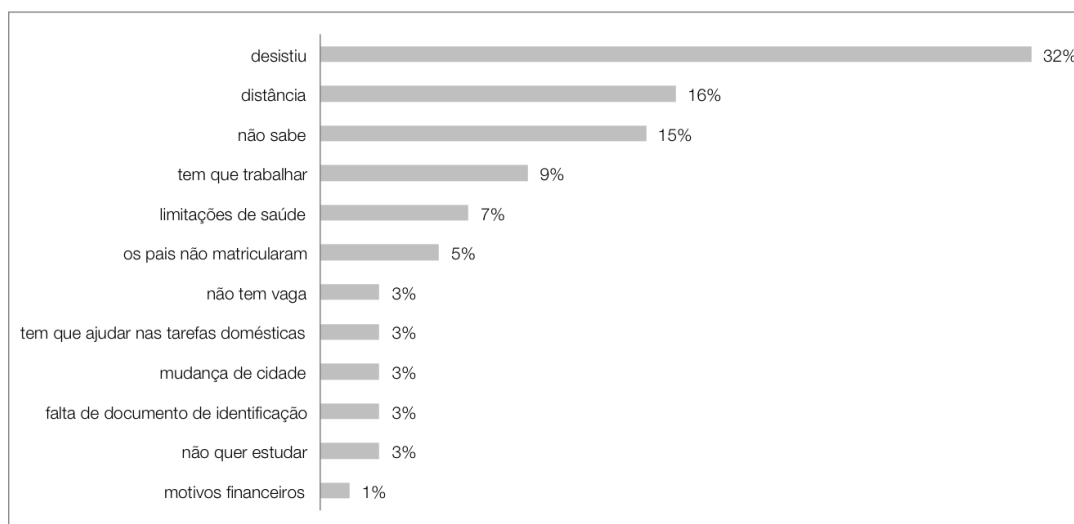
**Gráfico 2** – Distribuição das crianças por anos de atraso escolar de acordo com a idade (em %)



### Motivos pelos quais as crianças não vão à escola

Existem 74 crianças em idade escolar nesta comunidade que não vão à escola. Foi perguntado aos encarregados de educação destas crianças os motivos pelos quais não vão à escola e obtiveram-se os seguintes resultados:

**Gráfico 3** – Motivos pelos quais as crianças em idade escolar não vão à escola



### Analfabetismo

À pergunta (“sabe ler e escrever?”), 274 adultos responderam que não, o que corresponde a uma taxa de analfabetismo na comunidade de 43%. Quase metade da população adulta destes bairros é analfabeta.

**Quadro 13** – Taxa de analfabetismo nos adultos (entre 18 e 65 anos)

nº de adultos que responderam <b>NÃO</b> à pergunta "sabe ler e escrever?"	274
total de adultos que responderam à pergunta "sabe ler e escrever?"	643
<b>TAXA DE ANALFABETISMO</b>	<b>43%</b>

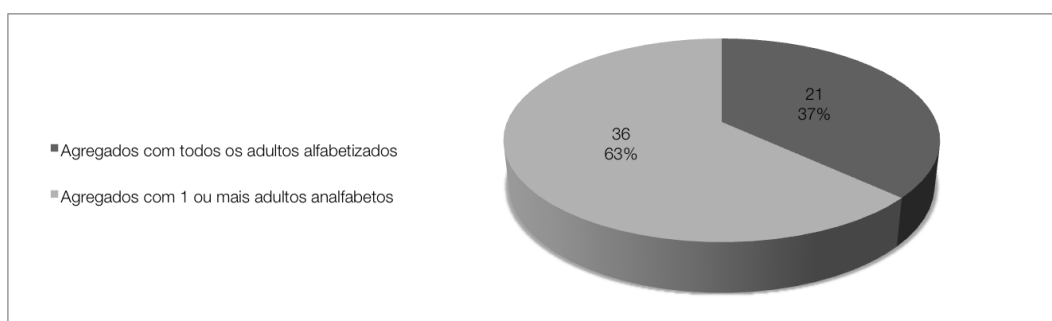
### **Analfabetismo vs Taxa de Frequência**

De modo a verificar na comunidade se o analfabetismo dos adultos influencia a frequência da escola por parte das crianças do mesmo agregado familiar, selecionaram-se os agregados em que pelo menos uma criança não vai à escola por qualquer motivo exceto por limitações de saúde (57 agregados). De seguida, dividiram-se estes agregados em dois tipos:

- Agregados em que pelo menos um adulto é analfabeto;
- Agregados em que todos os adultos são alfabetizados.

Num total de 57 agregados em que pelo menos uma criança em idade escolar não vai à escola, 36 agregados (a maioria) têm pelo menos um adulto analfabeto e nos restantes 21 agregados, todos os adultos são alfabetizados

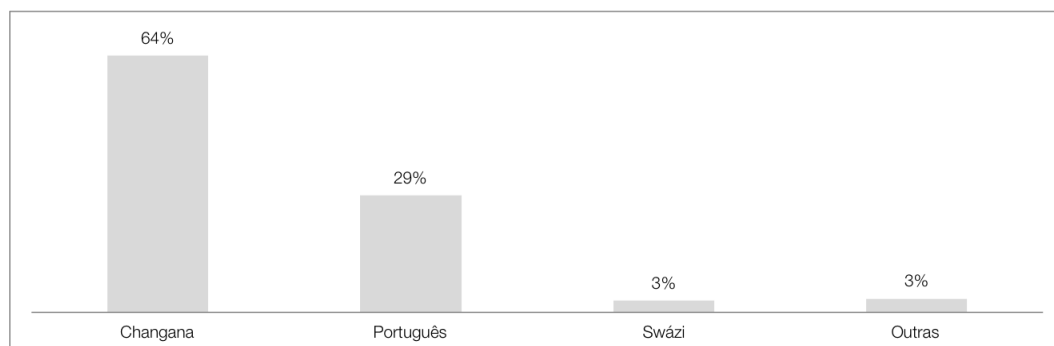
**Gráfico 4** – Análise dos agregados em que pelo menos uma criança em idade escolar não vai à escola



### **Línguas faladas por agregado**

Tal como acontece no resto do panorama nacional, o português não é a língua mais falada pelas famílias entrevistadas. O changana (língua local) é falado em 64% das casas e o português em apenas 29% das casas (menos de metade das famílias).

**Gráfico 5** – Línguas mais faladas por agregado (em %)



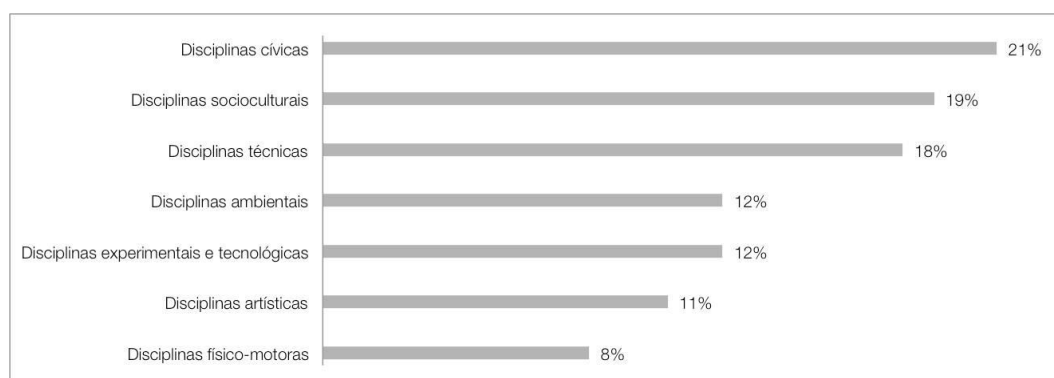
### **Disciplinas escolares**

Pediu-se aos encarregados de educação para selecionarem da lista abaixo quais os grupos de disciplinas que consideram mais pertinentes nos atuais e futuros currículos escolares dos filhos:

- Disciplinas técnicas (cestaria, carpintaria, costura, etc.)
- Disciplinas artísticas (música, teatro, danças tradicionais, pintura, escultura, etc.)
- Disciplinas socioculturais (história, changana, português, geografia, inglês, etc.)
- Disciplinas experimentais e tecnológicas (química, física, matemática, informática, etc.)
- Disciplinas cívicas (saúde, cidadania, etc.)
- Disciplinas físico-motoras (desportos coletivos, jogos tradicionais, etc.)
- Disciplinas ambientais (ciências da natureza, hortas escolares, etc.)

Os três grupos mais destacados por ordem de preferência foram, respetivamente, os das disciplinas cívicas, socioculturais e técnicas.

**Gráfico 6** – Disciplinas escolares por nível de relevância para os encarregados de educação



#### **4.2.3. Condições de habitação**

##### **Material de construção das casas**

Das casas visitadas durante o estudo, apenas 39,3% tem paredes construídas com materiais resistentes (30,8% de blocos de cimento e 8,5% de pedra), sendo que a maioria, 60,7%, tem paredes construídas com materiais menos resistentes. As coberturas são maioritariamente de chapa de zinco (76,1%) e quanto ao pavimento cerca de metade das casas utilizou cimento e a outra metade adobe (terra).

No que diz respeito à construção das casas, foi também perguntado aos agregados se estariam interessados em receber formação em técnicas aperfeiçoadas de construção com materiais locais, e exceto 20, por considerarem que já não têm idade ou por limitações de saúde, todos responderam positivamente.

**Quadro 14** – Agregados familiares segundo o tipo de material de construção da habitação

<b>Tipo de Material</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
<b>Tipo de Paredes das Casas</b>	<b>234</b>	<b>100.0</b>
Bloco de cimento	72	30,8
Bloco de tijolo	0	0,0
Madeira/zinco	8	3,4
Bloco de adobe	0	0,0
Caníço/paus/bambu/palmeira	100	42,7
Paus maticados	15	6,4
Lata/cartão/papel/saco/casca	0	0,0
Pedra	20	8,5
Outros	19	8,1
<b>Tipo de Cobertura das Casas</b>	<b>234</b>	<b>100.0</b>
Laje de betão	0	0,0
Telha	0	0,0
Chapa de lusalite	2	0,9
Chapa de zinco	178	76,1
Capim/colmo/palmeira	49	20,9
Outros	5	2,1
<b>Tipo de Pavimento das Casas</b>	<b>234</b>	<b>100.0</b>
Madeira/parquet	1	0,4
Mármore/granulite	0	0,0
Cimento	103	44,0
Mosaico/tijoleira	0	0,0
Adobe	104	44,4
Sem nada	21	9,0
Outros	5	2,1

### **Machamba**

Das famílias entrevistadas, 255 (82%) tem machambas para autossustentação. No entanto, na maioria dos casos só se produz culturas de sequeiro, devido à falta de água e de sistemas de regadio.

**Gráfico 7** – Número de agregados que possuem machamba



### Fonte de água

Apenas cinco agregados inquiridos responderam que tinham acesso a água canalizada fornecida pelos empregadores. Os restantes utilizam água não potável das seguintes fontes:

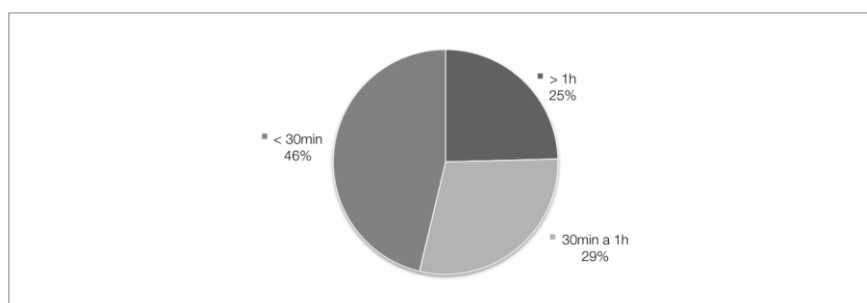
- Água do rio (109 famílias);
- Poço não protegido (88 famílias);
- Água da chuva (57 famílias).

**Quadro 15** – Agregados familiares segundo a fonte de água utilizada em cada habitação

Fonte de Água	Número	%
Água Canalizada dentro de casa (rede)	5	1,9
Água Canalizada fora de casa (rede)	0	0,0
Fontenário	0	0,0
Poço / Furo protegido	0	0,0
Poço sem bomba (céu aberto)	88	34,0
Rio / Lago / Lagoa	109	42,1
Água da chuva	57	22,0
Água mineral	0	0,0
Outros	0	0,0
<b>Número total agregados familiares</b>	<b>259</b>	<b>100,0</b>

Exceto as cinco famílias que têm acesso a água canalizada, todas as outras têm que percorrer uma distância a pé, de casa à fonte de água, de pelo menos 30 minutos, sendo que 25% demoram mais do que 1 hora a chegar à fonte de água, todos os dias

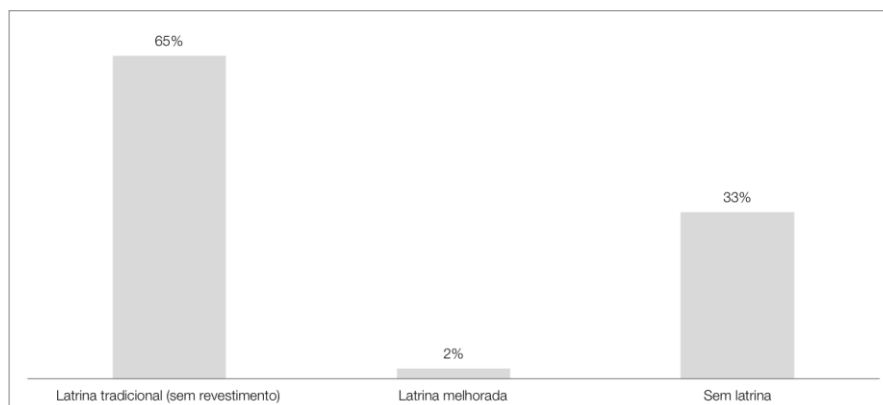
**Gráfico 8** – Distância a pé de casa até à fonte de água



### **Latrina (serviço sanitário)**

Neste estudo, das 240 famílias que responderam à questão: (“Tem latrina?”), 80 não têm latrina, 155 têm latrina tradicional sem revestimento, e apenas cinco têm latrina melhorada.

**Gráfico 9** – Agregados familiares segundo a distribuição de tipo de serviço sanitário na habitação



### **Energia Elétrica**

Dos 240 agregados inquiridos que responderam à questão: (“Tem eletricidade em casa?”), apenas 35 responderam afirmativamente.

**Gráfico 10** – Agregados que possuem energia elétrica na habitação (em%)





## **Capítulo 5 – proposta prática: a escola mangwana**

### **5.1. Caracterização da comunidade beneficiária**

#### **5.1.1. Situação socioeconómica**

Mantendo-se o padrão observado para o distrito da Namaacha, a população é maioritariamente jovem, e 45,3 % tem menos de 15 anos.

As 661 crianças (dos 0 aos 17 anos) correspondem a cerca de metade da população (50.1%).

A distribuição da população por género é equilibrada. A percentagem de mulheres é ligeiramente superior (52,1%) à dos homens (47,9%).

A taxa de desemprego desta comunidade é superior à da província (39% contra 29,2%).

No que diz respeito ao rendimento dos agregados, segundo o Banco Mundial todos aqueles que ganham menos de 1.25 dólares (51,05 meticais ao câmbio de 31.08.2015) por dia, por pessoa, como rendimento mínimo para satisfazer as necessidades, são pobres.

Excluindo os agregados que estão na categoria “> 6000” (por não ser possível calcular o rendimento médio diário por pessoa do agregado) e de acordo com os critérios do Banco Mundial, concluiu-se que todos os inquiridos são considerados pobres, uma vez que todos têm um rendimento médio diário inferior a 51,05 meticais.

Este indicador vem comprovar as informações obtidas junto do MMAS e do Padre Armindo Nhanombe, de que esta é uma comunidade desfavorecida.

#### **5.1.2. Caracterização educativa**

Para determinar a necessidade de construção de uma escola nesta localidade fez-se a correspondência entre as idades das crianças e a classe que deveriam estar a frequentar, partido do pressuposto que todas as crianças moçambicanas iniciam a 1ª classe aos seis anos de idade.

O Quadro 12 indica-nos que as maiores necessidades educacionais se referem aos níveis pré-escolar e secundário. Foram contabilizadas 130 crianças entre os três

e os cinco anos, o que vem justificar a necessidade de construção de uma escola do nível pré-escolar.

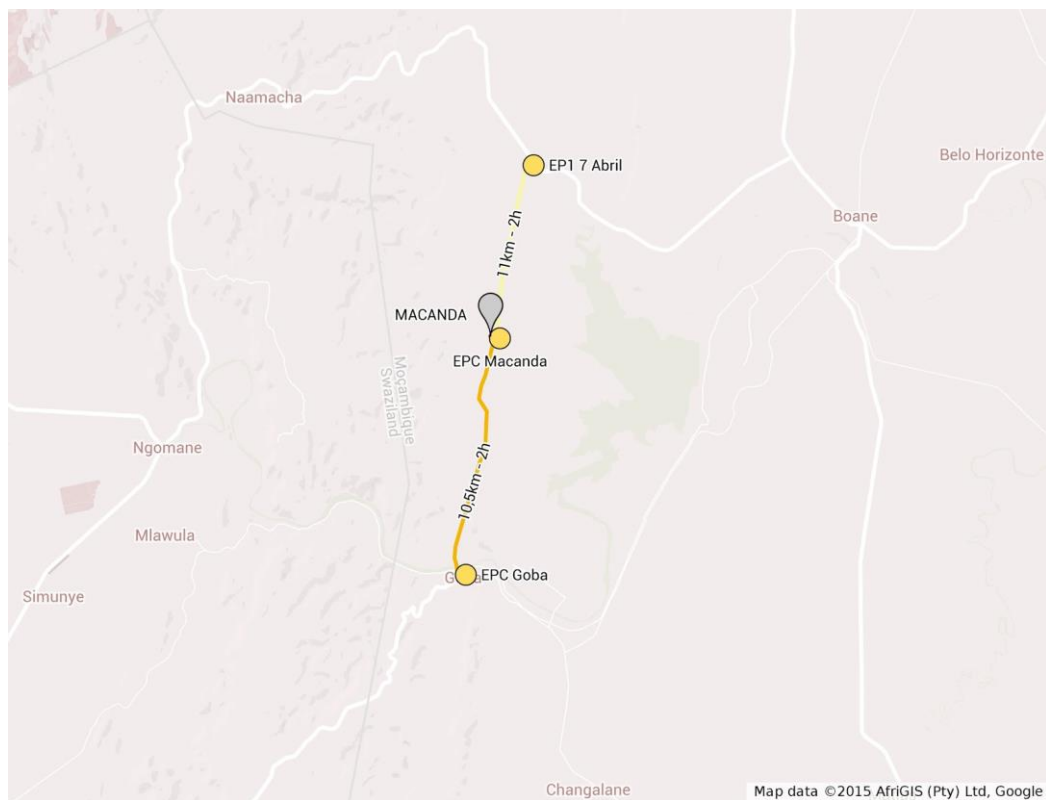
Existem também 104 crianças em idade para frequentarem o ensino secundário. Porém, de acordo com os dados recolhidos, apenas 25 estão efetivamente neste nível. As restantes 79 crianças que deveriam estar a frequentar o ensino secundário não estão, por motivos que incluem entrada tardia na escola, reprovações, desistências e ausência de escola secundária próxima. A entrada tardia e reprovações são a causa de 30% das crianças terem pelo menos um ano de atraso escolar de acordo com a idade.

No caso particular do ensino secundário, em que as propinas escolares não foram abolidas, os custos para os agregados familiares são muito maiores, bem como as desigualdades de acesso. Nas zonas rurais, como é o caso de Macanda e Mafavuka 1, estes custos incluem gastos com o transporte, alojamento e a subsistência nas cidades onde há escolas.

A escola secundária mais próxima de Macanda situa-se a uma distância aproximada de 16 km (cerca de 3 horas a pé), o que implica gastos associados ao transporte, para além das propinas e material escolar, que a maioria das famílias não tem capacidade de assegurar (Figura 3 e Quadro 16).

No que diz respeito às escolas primárias, a distância foi também apresentada como justificação para a entrada tardia na 1ª classe, visto que com seis anos, as crianças ainda são muito pequenas para percorrer distâncias longas a pé (Figura 4 e Quadro 17).

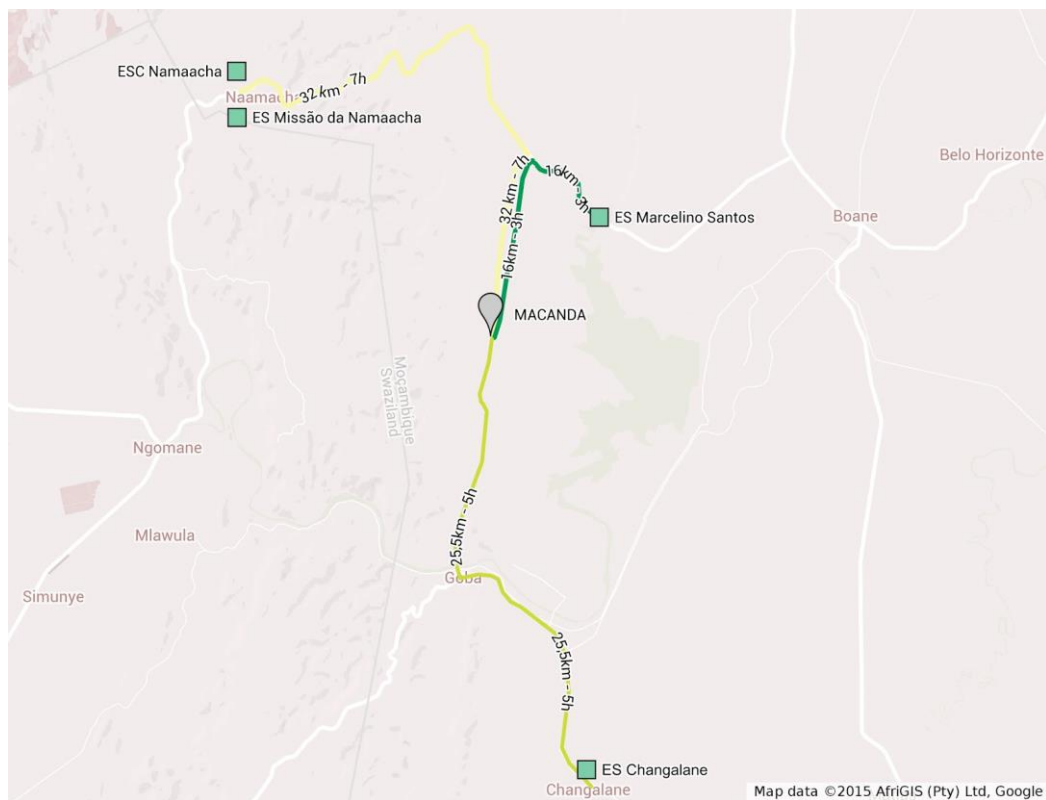
Para além disso, a pobreza também influencia a entrada tardia no EP1. Apesar da abolição das propinas nas escolas primárias públicas em 2004, os custos não foram completamente eliminados porque as escolas continuam a cobrar várias taxas informais e as famílias continuam a ter de assegurar as despesas com material escolar e por vezes uniformes.



**Figura 3** – Localização das escolas primárias mais próximas de Macanda (até 10 km)

**Quadro 16** – Distância do centro de Macanda até às escolas primárias mais próximas (até 10 km)

Escola primária	Distância	Tempo percorrido a pé
EPC Macanda	0,5km	10min
EPC Goba	10,5km	2h
EP1 7 Abril	11km	2h30



**Figura 4** – Localização das escolas secundárias mais próximas de Macanda (até 35 km)

**Quadro 17** – Distância do centro de Macanda até às escolas secundárias mais próximas (até 35 km)

Escola secundária	Distância	Tempo percorrido a pé
ES Marcelino dos Santos	16km	3h
ES Changalane	25,5km	5h
ESC Namaacha	32km	7h
ES Missão Namaacha	32km	7h

De acordo com a entrevista ao docente e filósofo José Castiano, publicada no Jornal País online, a 15 de agosto, o analfabetismo dos pais influencia diretamente a frequência e conclusão dos ciclos/níveis escolares dos filhos. Esta relação verificou-se na comunidade no que diz respeito à frequência. Dos agregados com pelo menos uma criança em idade escolar que não frequenta a escola, 63% tem pelo menos um adulto analfabeto e nos restantes 37% todos os adultos são alfabetizados. É essencial quebrar este ciclo, sensibilizando os pais para a importância da educação no futuro dos seus filhos.

Apesar de ser a língua oficial do país, o português é falado em apenas 29% das casas. É portanto, essencial investir no ensino bilíngue, para que a par das línguas locais, a língua oficial seja introduzida desde o nível pré-escolar, de modo a que quando as crianças comecem o processo de alfabetização, o português não seja uma língua nova.

### **5.1.3. Condições de habitação**

A maioria da população tem as habitações construídas com materiais pouco resistentes como paredes de pau e coberturas de colmo. Para além da falta de segurança, estes materiais obrigam a uma manutenção constante face a vulnerabilidade perante as condições climáticas e pragas, acrescida do seu desgaste natural.

As machambas estão presentes em grande parte das habitações (82%). As restantes famílias não têm machamba ou porque estão há pouco tempo na comunidade e ainda esperam a cedência do terreno ou porque moram em casas alugadas. Estas machambas são a fonte principal de alimento para as famílias, em alguns casos a única. Contudo, durante os meses secos (de março a agosto), não há colheita devido à falta de água, pelo que as pessoas têm que guardar alimentos para os meses secos.

Os resultados do estudo apontam para uma necessidade imediata a suprir: o acesso a água potável: 98,1 % da população utiliza água não potável para beber, cozinhar e higiene. Para além disso, têm que percorrer diariamente longas distâncias a pé de casa à fonte de água mais próxima.

Apenas 5% das casas tem latrina melhorada e 33% não tem qualquer serviço sanitário.

Segundo a UNICEF, o uso de fontes de água e de infraestruturas de saneamento não melhoradas é uma ameaça séria à saúde das crianças e é a causa da maioria das mortes por diarreia a nível global.

Apenas 15% das famílias tem energia elétrica em casa. Este valor é inferior à média nacional: segundo Augusto Fernando, presidente do conselho de

administração da Electricidade de Moçambique (EDM), 26% da população tem hoje acesso a energia elétrica.

## 5.2. A escola mangwana

Com base nos resultados obtidos no estudo socioeducativo e de condições de habitação às comunidades de Macanada e Mafavuka 1, confirmou-se a viabilidade e a necessidade da concretização do projeto *escola mangwana* nesta localização.

Foi, então, proposto à Administração local e comunitária a construção da escola mangwana em Macanda, proposta essa que foi aprovada por ambas.

O régulo (dono da terra) cedeu um terreno de 2,6 hectares.



**Figuras 5, 6 e 7 – Terreno para a construção da escola mangwana**



De acordo com o mesmo estudo, concluiu-se que as necessidades prioritárias se referem aos níveis pré-escolar e secundário, tendo-se optado por iniciar o projeto piloto com o ensino pré-escolar. Foram cedidos contentores para serem transformados em instalações provisórias do pré-escolar (Figura 7). Está previsto o início do primeiro ano letivo para Fevereiro de 2016, conforme o calendário letivo moçambicano, com um grupo de crianças de quatro e cinco anos. O currículo do ensino pré-escolar da escola mangwana pode ser consultado no Anexo 2 deste trabalho.



**Figura 8** – Plano arquitetónico das instalações provisórias para o primeiro ano letivo

Em simultâneo com as atividades letivas do primeiro ano, terá início à construção da escola. A construção será faseada acompanhando o ritmo de angariação de fundos.

Devido à ausência do nível secundário, a maioria dos adolescentes deixa de estudar e os restantes emigram para a Suazilândia ou migram para Maputo. Em ambos os casos, acabam por não regressar. Por esse motivo, será analisada a possibilidade de se iniciarem atividades do ensino secundário após a total implementação do pré-escolar.

No nível primário, existe uma escola completa (em Mafavuka 1). Porém, à medida que as crianças da futura escola mangwana forem concluindo o nível pré-escolar, e de modo a garantir a qualidade e coerência do projeto educativo da escola, criar este nível de ensino é também um dos objetivos deste projeto.

No final da construção, a escola compreenderá o ensino pré-escolar, primário e secundário completos.

A escola mangwana apoia-se numa visão livre e holística da educação, tendo como inspiração as pedagogias e escolas descritas no capítulo 1 deste trabalho. Os objetivos da escola mangwana a curto prazo são:

- Contribuir para o acesso a um ensino de qualidade;
- Garantir o acesso ao ensino secundário e pré-escolar;
- Contribuir para a diminuição do êxodo rural da localidade de Macanda;
- Contribuir para a capacitação técnica da comunidade local;
- Criar oportunidades de emprego a partir da contratação de mão-de-obra local.

E a longo prazo:

- Diminuir a desigualdade social no acesso ao ensino de qualidade;
- Contribuir para a diminuição da taxa de abandono escolar e de analfabetismo;
- Promover o desenvolvimento integral do indivíduo;
- Contribuir para a diminuição dos comportamentos desviantes;
- Promover a inclusão social das crianças/jovens em Moçambique.

A escola mangwana adotará algumas das estratégias criadas pelas escolas alternativas descritas no capítulo 1. Seguem-se alguns exemplos:

- Entendimento da comunidade escolar (pais, alunos, profissionais de educação e outros agentes educativos) como uma equipa coesa e harmoniosa;
- Dinamização de atividades que envolvam a comunidade familiar, local e estrangeira, promovendo a interculturalidade e valorização da cultura local;
- Realização de atividades de intervenção na comunidade;
- Realização de eventos culturais organizados entre toda a comunidade escolar e convidados externos;



- Realização de workshops, promovendo a prática e o exercício das competências desenvolvidas nas aulas, bem como a descoberta de novas;
- Promoção dos valores inerentes à visão da escola entre toda a comunidade escolar.
- Aposta em métodos de ensino e de avaliação diversificados elaborados em conjunto com os alunos;
- Transdisciplinaridade;
- Ensino individualizado através do entendimento do aluno como um ser humano único e irrepetível;
- Respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos através do trabalho conjunto, entre estes e os orientadores educativos;
- Valorização da construção da identidade pessoal de cada aluno;
- Criação de grupos de trabalho e de estudo heterogéneos;
- Harmonia entre os valores, objetivos e arquitetura da escola;
- Criação de espaços de partilha de conhecimento e de convívio, interiores e exteriores, que promovam o contacto e respeito com o meio envolvente.

### Visão, missão e valores

#### Visão

Um ensino livre e holístico que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e equitativa em direitos.

#### Missão

Promover a igualdade no acesso ao ensino. Inspirar as crianças e jovens a se tornarem cidadãos livres, criativos, conscientes e autónomos nas relações interpessoais e com o meio.

#### Valores

Desenvolvimento humano sustentável; felicidade e sabedoria; apreciação da beleza; saúde holística; harmonia com a natureza; liberdade e pensamento global.

“Os valores da escola constituem os alicerces de todo o projeto. Estarão presentes em todas as atividades, desde o projeto arquitetónico, à construção, elaboração do plano curricular, práticas pedagógicas adotadas até às normas de convivência escolar.”<sup>155</sup>

### **5.2.1. Projeto educativo e curricular**

Esta escola quer promover a liberdade e criatividade inerentes ao desenvolvimento integral do ser humano. Quer dar a oportunidade a estas crianças de terem acesso a um ensino de qualidade, onde poderão escolher as disciplinas e/ou temas que querem aprender e estudar, assim como conviver e brincar, em que espaços e momentos.

A mangwana vai adotar o currículo nacional moçambicano, dividindo-o em seis áreas educativas, potenciando o currículo local, adotando novas estratégias e metodologias, bem como acrescentando algumas disciplinas que se considerem pertinentes ao enriquecimento do mesmo.

#### Áreas Educativas/Disciplinas:

- Educação Sociocultural – exemplos: português, inglês, changana e/ou outras línguas moçambicanas, ciências naturais, sociais e humanas;
- Educação Ambiental – exemplos: machambas biológicas, jardinagem, reciclagem, educação para o mar;
- Educação Física – exemplos: desportos coletivos e individuais; yoga;
- Educação para a cidadania – exemplos: questões de género; educação sentimental; noções de empreendedorismo; saúde;
- Educação Artística – exemplos: carpintaria e design de produto, alfaiataria e design de moda, cestaria, artes performativas- dança, teatro e canto, tradicionais e do mundo - artes plásticas- desenho, pintura, escultura e noções de arquitetura;
- Educação Espiritual – exemplos: meditação criativa; desafios interpessoais.

A partir do ensino secundário, a mangwana propõe um sistema modular. Para a conclusão deste ciclo, os alunos terão que realizar um número mínimo de módulos

---

<sup>155</sup> Inês Manso, responsável pelo projeto educativo da mangwana

por ano, das seis áreas educativas referidas, sendo que alguns destes módulos serão de carácter obrigatório para a equivalência ao currículo moçambicano, e os restantes serão de escolha livre.

#### Exemplos de atividades extracurriculares:

- Atividades regulares de intervenção social (instalação de lixeiras comunitárias; criação de uma horta para doação de alimentos para os alunos levarem para casa; plantio de árvores; resgate das próprias raízes culturais com entrevistas e ou produção de textos; restauração de mobiliário);
- Salões de pesquisa: escolha dos temas, equipas e tutores;
- Apresentações de projetos com o formato das *Ted Talks*, no final da 12<sup>a</sup> classe;
- Atividades em conjunto entre alunos mais velhos e mais novos em que ambos ensinam algo uns aos outros;
- Oficinas de culinária e confeção de brinquedos;
- Artista em residência: durante um mês/meses, um artista é convidado a morar na escola para desenvolver uma obra;
- Assembleias gerais, constituídas pelos alunos, para discutir as regras de convivência da escola;
- Parcerias com diversos atores sociais, de universidades, de organizações não governamentais e de empresas.

#### **5.2.2. Projeto arquitetónico**

O projeto arquitetónico está a ser desenvolvido pela arquiteta Inês Pires e assenta na sustentabilidade, no respeito pela natureza e cultura local, com recurso a materiais e técnicas que integram a expressão e cultura moçambicanas, capacitando e envolvendo a comunidade local desde a construção até ao pleno funcionamento da escola.

A utilização de materiais tradicionais, ecológicos e sustentáveis com técnicas aperfeiçoadas de construção tem como objetivos: manter a identidade cultural da arquitetura local; promover uma consciência ecológica dentro da comunidade;

facilitar a aprendizagem das técnicas construtivas pela população e reduz os custos de obra.

Será contratada mão-de-obra local para a construção da escola. Desta forma será possível criar postos de trabalho e oportunidades de negócios; capacitar a população local em técnicas aperfeiçoadas de construção; promover a transmissão de conhecimento adquirido dentro da comunidade e incentivar a aplicação destas técnicas na construção das habitações próprias melhoradas.

Estão previstas as seguintes atividades no que diz respeito à construção:

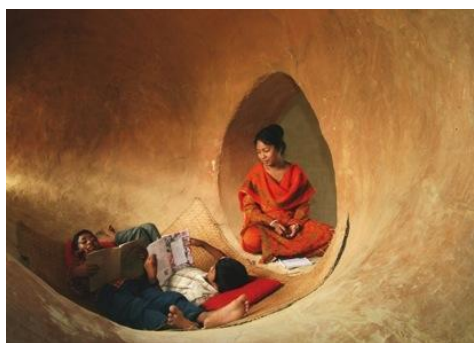
- a) Formação de equipa técnica;
- b) Workshop de técnicas construtivas ecológicas e sustentáveis;
- c) Construção do estaleiro da obra para aplicação prática das técnicas aprendidas;
- d) Construção da escola;
- e) Apoio técnico na construção de habitações na comunidade.

### Espaço-aula

Na mangwana os espaços de partilha de conhecimento serão únicos, respeitando os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos. Como alternativa à convencional sala de aula por turma, todos os espaços serão considerados espaço-aula, quer sejam interiores ou exteriores. Estes podem ser utilizados por qualquer aluno e professor, sendo escolhidos pelas diversas possibilidades espaciais que oferecem, dependendo do modo como a aula for pensada. Em seguida serão apresentados alguns exemplos de espaços-aula que serviram de inspiração à arquiteta do projeto:



**Figura 9** – Panyaden School, Tailândia



**Figura 10** – METI School, Bangladesh



**Figura 11** – Green School, Bali



**Figura 12** – Vittra schools, Suécia



**Figura 13** – Green school, Bali



**Figura 14** – METI school, Bangladesh

*A vivência dos valores constrói o caráter e traduz-se nas atitudes.* (José Pacheco)

O edifício da escola será dividido em zonas, cada uma associada a um valor diferente. De forma a estimular estes valores, o *design* de cada espaço será desenvolvido à volta desse tema através da utilização de diferentes cores, materiais, texturas, sons, frases ou imagens, promovendo uma experiência sensorial a todos os níveis. O plano completo dos espaços e valores associados encontra-se no Anexo 3 deste trabalho.

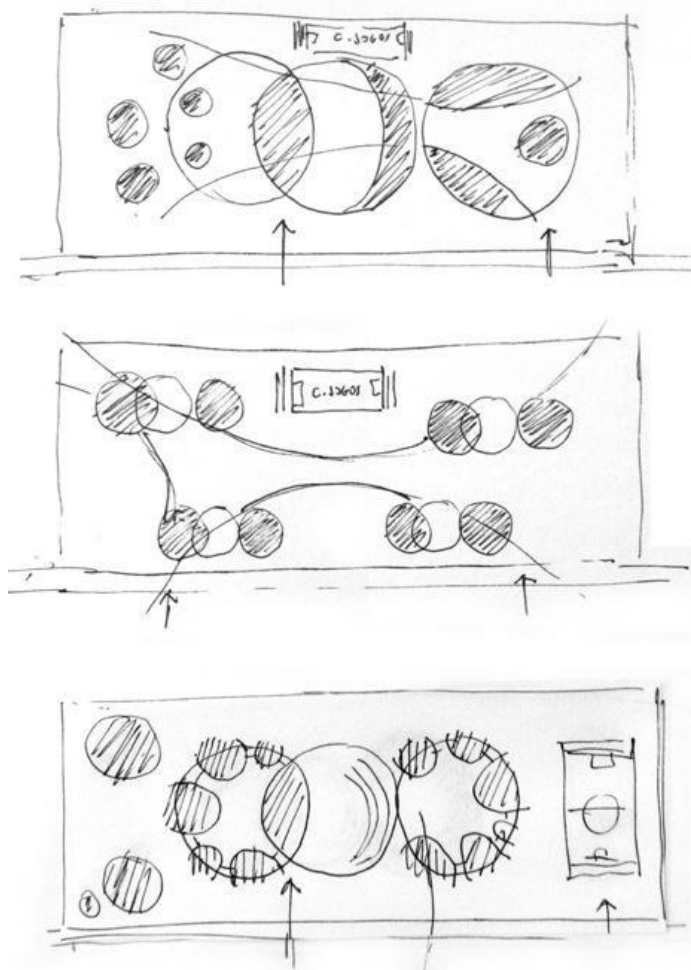
O logótipo da mangwana (*amanhã* na língua local Chuabo) está intimamente relacionado com os valores da escola: *A ideia do amanhã está inevitavelmente vinculada a uma projeção de um futuro. Imaginamos este futuro como uma evolução, um enunciar de um novo ciclo, otimista e confiante numa sociedade cada vez mais tolerante e humana. O logo procura transmitir esta ideia de movimento,*

*uma evolução da própria forma até se tornar autónoma e perfeita. (Filipe Calvão)<sup>156</sup>*



**Figura 15** – Logótipo da mangwana

É intenção da arquiteta do projeto integrar o logótipo da mangwana (Figura 15) no projeto arquitetónico da escola:



**Figura 16** – Estudos para o projeto arquitetónico

<sup>156</sup> Autor do logotipo da escola

### **5.2.3. Financiamento e sustentabilidade**

A sustentabilidade é uma das premissas da mangwana, mantendo uma relação equilibrada com o meio ambiente e desenvolvendo tecnologias e estratégias apropriadas para uma utilização eficiente de todos os recursos.

Adicionalmente, a escola irá gerar receitas de modo a cobrir os seus custos operacionais e estruturais. Nesse âmbito serão desenvolvidas algumas ações no que diz respeito ao espaço físico, à gestão e ao currículo.

#### Espaço físico:

- Projeto de arquitetura com recurso a materiais e técnicas construtivas locais que garantam acessibilidade, conforto térmico e acústico;
- Saneamento e destinação adequada de resíduos orgânicos;
- Gestão eficiente de água e energia, de modo a reduzir as despesas futuras.

#### Gestão:

- Criação de uma marca própria e negócio que aliará o trabalho desenvolvido pelos alunos nas aulas e a comunidade envolvente (produção de têxteis, carpintaria, artesanato) à geração de receitas para a escola;
- Eventos decorrentes das aulas artísticas, como espetáculos e exposições;
- Parcerias para troca de recursos e serviços;
- Ações de voluntariado para professores e pessoal não docente;
- Sistema de “apadrinhamento” de recursos (exemplos: uma empresa doará mensalmente o valor necessário para os almoços dos alunos, um particular doará mensalmente o dinheiro necessário para pagar os custos com as oficinas de alfaiataria);
- Machamba que fornecerá os alimentos para a cantina da escola.

#### Currículo:

- Inclusão de valores, conhecimentos e práticas sustentáveis no plano curricular e no quotidiano da comunidade escolar, a partir de uma abordagem adaptada à realidade local, como por exemplo, produção e consumo sustentáveis, gestão de resíduos sólidos, biodiversidade, práticas de alimentação saudável, horta escolar, uso racional de água e energia, entre outros.

As necessidades iniciais de financiamento com a elaboração do projeto foram supridas por doações de um empresário moçambicano e pelas quotas de sócios da associação mangwana.

Para o ano de 2016, estas necessidades serão relativas à primeira fase de construção da escola e incluem material de construção, mão-de-obra e despesas administrativas. Acrescem a estas despesas, custos com a contratação de pessoal docente e não docente e os custos operacionais relativos às atividades escolares. A escola irá recorrer a diversas fontes de financiamento por forma a garantir que estas despesas são asseguradas:

- Será lançada uma campanha de *crowdfunding* (financiamento coletivo) na plataforma *Indiegogo*. Esta campanha tem como objetivo a angariação dos fundos necessários para as primeiras fases de construção da escola. Funcionará da seguinte forma: será criada uma página na plataforma para a mangwana com a descrição do projeto, fases de construção, lista detalhada das necessidades de fundos e um vídeo promocional do projeto. Durante um determinado período de tempo, que será no máximo 90 dias, a campanha estará *online* e será divulgada em massa. Pessoas de todo o mundo, que se identifiquem com o projeto, poderão doar qualquer valor para o mesmo. Assim que a campanha terminar, o valor total angariado (após dedução de uma taxa para a plataforma) será enviado para uma conta paypal associada ao projeto;

- O valor das quotas pagas pelos sócios da associação mangwana revertem a 100% para despesas do projeto. O valor das quotas mensais está fixado em 200 meticais;

- Website com plataforma de pagamentos – será desenvolvido o site do projeto que incluirá uma plataforma de pagamentos para doações de particulares e empresas, inscrição de sócios e pagamento das respetivas quotas e apadrinhamento de recursos;

- Candidaturas a diversos financiamentos internacionais (Quadro 18).



**Quadro 18** – Financiamentos internacionais nos quais o projeto escola mangwana se enquadra

<b>Programa</b>	<b>Organização</b>	<b>Áreas/Temas</b>
GDF Suez Foundation	Suez Foundation	Infância e juventude, energia solidária, biodiversidade, urbanismo e arquitetura sustentável.
Alwaleed Bin Talal Foundation – Global	Alwaleed Bin Talal Foundation	Desenvolvimento comunitário, inovação social e empreendedorismo e igualdade de género.
Nippon Foundation's overseas grants	Nippon Foundation	Improvement of Basic Human Needs - necessidades das comunidades e /ou promovam a capacitação
Dubai Cares awards grants	Dubai Cares	Educação Primária, Igualdade de Género
Global Partnership on Output Based Aid	Banco Mundial	Educação - Assistência técnica e Disseminação
Oak Foundation, Global	Oak Foundation	Meio ambiente, habitação, direitos humanos, mulheres
Capacity-Building Grants	OSISA	Justiça económica; luta contra a violência de género; educação como direito
Cisco	Cisco	Educação, empoderamento económico e necessidades básicas.
Rufford Small Grants for Nature Conservation	Rufford Foundation	Pequenos projetos e programas piloto de conservação da natureza ou biodiversidade nos países em desenvolvimento

Quando a escola estiver concluída, serão criadas outras fontes de receita:

- Serviços – a reprografia da escola estará aberta à comunidade e serão geradas receitas pelos serviços prestados. O acesso à biblioteca será possível por qualquer pessoa externa à escola mediante a requisição de um cartão de leitor e o pagamento de uma mensalidade/ anuidade. O centro de jogos à comunidade nos horários em que não esteja a ser utilizado para as atividades letivas.
- Criação de uma marca própria que aliará o trabalho desenvolvido pelos alunos e comunidade envolvente nas aulas (artesanato, carpintaria, alfaiataria, cestaria, entre outros) à geração de receitas para a escola.

## **Considerações finais**

A educação holística é um caminho para garantir a qualidade na educação. Esta promove o desenvolvimento global da pessoa, nos domínios intelectual, emocional, social, físico, criativo/intuitivo, estético e espiritual; preocupa-se com as relações entre os aprendizes e as pessoas adultas; capacita os alunos para que se aproximem criticamente de contextos culturais, morais e políticos de suas vidas e reconhece que as culturas são criadas pelo povo e que podem ser mudadas por ele se deixarem de servir às suas necessidades.

Deste modo, a proposta apresentada de construção de uma escola livre e holística em Macanda procura minimizar o problema central discutido neste trabalho – a desigualdade no acesso ao ensino de qualidade –, permitindo que crianças e jovens desfavorecidos sem possibilidade de suportar os elevados custos de acesso ao ensino privado ou ao ensino público secundário, possam frequentar uma escola de qualidade e gratuita.

Os próximos passos estão relacionados com as necessidades mais urgentes da comunidade estudada: acesso a água potável e início das atividades do ensino pré-escolar.

Em primeiro lugar, procurar-se-á atender a necessidade mais imediata que é o acesso a água potável. Apenas cinco famílias têm acesso a água canalizada. As restantes utilizam água não potável, estando sujeitas a contrair doenças. Exceto as cinco famílias que têm acesso a água canalizada, todas as outras têm que percorrer uma distância a pé, de casa à fonte de água, de pelo menos 30 minutos, todos os dias. Por esse motivo, um dos próximos passos a ser desenvolvido é a construção do furo de água, com o qual se espera atingir o grande objetivo de acesso a água potável, não só pelos alunos da escola mangwana, mas por toda a comunidade. Este furo permitirá a redução dos casos de doenças provocadas pelo consumo de água contaminada; potenciar a produção das machambas locais; garantir a alimentação diversificada dos adultos e crianças e contribuir para a melhoria das condições de higiene da comunidade. O projeto está orçamentado em cerca de 8000 euros, tendo sido solicitado apoio à cooperação portuguesa para a sua implementação. Este pedido está a ser analisado (setembro de 2015).

O início de atividades do ensino pré-escolar é a segunda prioridade para a comunidade de Macanda. Durante os meses de novembro de 2015 a janeiro de 2016, irá ter lugar o processo de recrutamento, seleção e formação de professores. Serão contratados professores moçambicanos licenciados em Educação de Infância pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Os professores selecionados terão um período de formação relativa aos valores da escola, às pedagogias alternativas que serviram de inspiração à elaboração do plano educativo, ao currículo e metodologias de ensino, entre outros temas.

O ensino pré-escolar será bilingue em changana (língua local) e português (língua oficial do país) de forma a facilitar a integração futura destas crianças em todos os domínios da sociedade sem perderem a sua identidade cultural.

O desenvolvimento da criança em idade pré-escolar é uma fase importante e decisiva para a criação dos alicerces para os processos de crescimento e aprendizagem do indivíduo. É nesta fase sensível que todas as dimensões do desenvolvimento infantil, nomeadamente as dimensões físicas, cognitivas, linguísticas e sócio-emocionais se efetuam com eficácia e de forma mais integrada.

A ocupação das crianças em atividades durante o tempo de trabalho dos pais permite a estes últimos aumentar a sua produtividade e consequentemente reduzir o seu nível de pobreza. Deste modo, são beneficiadas não só as crianças que frequentarão a escola, mas também toda a família.

No futuro procurar-se-á uma parceria com o MINED em três vertentes:

- 1 – Proposta de adoção do currículo do ensino pré-escolar da mangwana nas escolinhas e jardins infantis do Estado;
- 2 – Sugestão de atividades e metodologias que potenciem todas as áreas do currículo moçambicano;
- 3 – Proposta de uma parceria na formação de professores.

O sucesso deste projeto piloto determinará a concretização da maior ambição da mangwana: replicar o projeto com a construção de mais escolas noutras províncias do país, em especial na Zambézia, província mais pobre do país e local onde surgiu a ideia para o projeto.

## Referências bibliográficas

- ABRAHAMSSON, Hans e NILSSON, Anders, Moçambique em Transição: Um estudo da história de desenvolvimento durante o período 1974-1992, Março de 1994, Maputo.
- AFONSO, Aniceto e MARTELO, David. *A Guerra da Libertacao em Mocambique*.
- BAGNOL, Brigitte e CABRAL, Zaida, *Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique*, Maputo, Janeiro de 1998.
- BARTHOLOMEW, Ann; TAKALA, Tuomas e AHMED, Zuber, *Estudo Nacional: Moçambique*, 2010.
- BOUENE, Felizardo, Moçambique: 30 anos de Independência, 2005
- Cadernos do Terceiro Mundo*, Abril de 1984, Ano VII, nº65.
- CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena e TRINDADE, Rui. *Escola da Ponte: defender a escola pública*.
- CARMO, Josué Geraldo Botura do, 2005. *A educação de qualidade hoje* (uma leitura do III Congresso internacional de Educação realizado em Belo Horizonte MG, em 15/09/2005).
- CLARENCE-SMITH, Gervase. *O III Império Português (1825-1975)*. Editorial Teorema, 1985.
- COELHO, La Salette. *À Procura de Si: Os manuais escolares de Português como construtores da Identidade Nacional em Moçambique*, 2006.
- DAVOK, Delsi Fries. 2007. *Qualidade em Educação*.
- DEWEY, John. *A escola e a sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002 in *Volta ao mundo em 13 escolas*.
- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015.
- DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira. 2009. *A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios*. Cad, Cedes, Campinas vol.29, n.º78.
- EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2013/4, *Teaching and Learning: Achieving quality for all, Monitoring the Education for all goals*.
- ÉTICA Moçambique (2011): Estudo sobre corrupção. Maputo
- FDC e UNICEF, *Informe Orçamental Abril de 2014, Sector da Educação*.

FERREIRA, Manuela. *Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. 2013. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*.

GARCIA, Francisco Proença. *Análise Global de uma Guerra, Moçambique 1964-1974*. Editora Prefácio, 2003.

GOVERNO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Report on the millennium development goals, 2010.

Grupo de trabalho de Moçambique, 2012. *Diagnóstico do Distrito da Namaacha (Moçambique)*.

Human Development Report 2014. *Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience – Mozambique*.

IDS (Inquérito Demográfico e de Saúde) de 2003 e 2011.

INE Moçambique, 2ª Edição do Retrato da Província de Maputo 2009.

INE Moçambique, Estatísticas de 2013.

INE Moçambique, *Estatísticas do Distrito da Namaacha*. Novembro de 2013.

INE Moçambique, Projeções da População 2007-2040.

LOVATO, Marcelo. 2014. *Os reflexos da educação na sociedade contemporânea*.

LUCAS, Geraldo (2013). *A Luta contra a corrupção no setor da educação em Moçambique*. Universidade Pedagógica Moçambique.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria: *Técnicas de Pesquisa*. Editora atlas, 5ª edição.

MINED. Estratégia do Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE) 2012-2021.

MINED. Plano Estratégico de Educação 2012-2016, Ministério da Educação, Maputo.

MONDLANE, Eduardo: *III Congresso do Partido Frelimo*. 1977.

MOSSE, Marcelo e CORTEZ, Edson: *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. CIP – Centro de Integridade Pública de Moçambique.

NAÇÕES UNIDAS, Declaração do Milénio das Nações Unidas, 2000.

NEWITT, Malyn. História de Moçambique, Publicações Europa-América, 1997.

Perspetivas económicas em África 2011, BAD / OCDE / PNUD / UNECA.

PNUD, Africa Human Development Report 2012.

PNUD, Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 1998, Paz e crescimento económico: Oportunidades para o desenvolvimento Humano.

QUECO, Fernando Osias. *Educação de Qualidade: um desafio para Moçambique*. Relatório do Fundo Monetário Internacional (FMI). Edição de 2011

Relatório final da 5ª reunião anual de revisão do Plano Estratégico de Educação, 22 a 26 de Setembro de 2003.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015*, aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, 24 de Novembro de 2009.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Ministério da Administração Estatal: *Perfil do Distrito da Namaacha. Província de Maputo*. Edição de 2005.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação, Plano Estratégico da Educação 2012-2016.

Revista Eletrónica de Educação, v. 2, n. 2, nov. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199.

SANTOS, Ricardo. 2014. *Mas afinal qual a taxa de desemprego em Moçambique: 30% ou 70%?*

SNE, Lei n.º 6/92, publicada no BR n.º 19 (1ª série), 6 de Maio, 1992.

SOUSA, Alberto B. *Modelo de Educação Waldorf*.

SOUSA, Alberto B. *Modelo Educação Democrática*.

STEPHENS, Dale. *Educação: decidir por você mesmo*.

TORRES, Rosa María. 2014. *Qué es educación de CALIDAD?*

UNESCO, “*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments - A Teacher’s Guide*”.

UNESCO, Dakar Office, Regional Bureau for Education in África, *Perfil de EPT (Educação para Todos) em Moçambique*.

UNESCO, International Bureau of Education, *World Data on Education, VII Ed. 2010/2011*, Mozambique.

UNICEF. *Situação das Crianças em Moçambique 2014*.

VILELA, Mário: *O ensino das “línguas” em ambiente bilingue: o exemplo Caboverdiano*. UP.

## **Anexos**

Anexo 1: Questionário

Anexo 2: Currículo do ensino pré-escolar da escola mangwana

Anexo 3: Plano dos espaços da escola mangwana

## Anexo 1 – Questionário

Guia:

Cargo:

Contato:

Casa/Morada:

### PARTE 1 – ESTUDO SOCIOEDUCATIVO

**Agregado:**

Adultos

<u>ADULTO A</u>	<u>ADULTO B</u>	<u>ADULTO C</u>	<u>ADULTO D</u>
Nome:	Nome:	Nome:	Nome:
Idade:	Idade:	Idade:	Idade:
Género F M	Género F M	Género F M	Género F M
Está empregado? Sim Não	Está empregado? Sim Não	Está empregado? Sim Não	Está empregado? Sim Não
Profissão/atividade:	Profissão/atividade:	Profissão/atividade:	Profissão/atividade:
Sabe ler e escrever? Sim Não	Sabe ler e escrever? Sim Não	Sabe ler e escrever? Sim Não	Sabe ler e escrever? Sim Não
<u>Habilitações</u> 1º ciclo 1º grau (5ª) 1º ciclo 2º grau (7ª) 2º ciclo 1º grau (10ª) 2º ciclo 2º grau (12ª) Curso técnico. Qual?  Ensino superior. Qual?	<u>Habilitações</u> 1º ciclo 1º grau (5ª) 1º ciclo 2º grau (7ª) 2º ciclo 1º grau (10ª) 2º ciclo 2º grau (12ª) Curso técnico. Qual?  Ensino superior. Qual?	<u>Habilitações</u> 1º ciclo 1º grau (5ª) 1º ciclo 2º grau (7ª) 2º ciclo 1º grau (10ª) 2º ciclo 2º grau (12ª) Curso técnico. Qual?  Ensino superior. Qual?	<u>Habilitações</u> 1º ciclo 1º grau (5ª) 1º ciclo 2º grau (7ª) 2º ciclo 1º grau (10ª) 2º ciclo 2º grau (12ª) Curso técnico. Qual?  Ensino superior. Qual?

Crianças

<u>CRIANÇA A</u>	<u>CRIANÇA B</u>	<u>CRIANÇA C</u>	<u>CRIANÇA D</u>	<u>CRIANÇA E</u>
Nome:	Nome:	Nome:	Nome:	Nome:
Idade:	Idade:	Idade:	Idade:	Idade:
Género F M	Género F M	Género F M	Género F M	Género F M
Vai à escola? Sim não	Vai à escola? Sim não	Vai à escola? Sim não	Vai à escola? Sim não	Vai à escola? Sim não



Se sim Escola:	Se sim Escola:	Se sim Escola:	Se sim Escola:	Se sim Escola:
Classe:	Classe:	Classe:	Classe:	Classe:
Se não. Porquê? Não existe escola secundária Tem que ajudar em tarefas domésticas Tem que trabalhar Limitações de saúde Outro	Se não. Porquê? Não existe escola secundária Tem que ajudar em tarefas domésticas Tem que trabalhar Limitações de saúde Outro	Se não. Porquê? Não existe escola secundária Tem que ajudar em tarefas domésticas Tem que trabalhar Limitações de saúde Outro	Se não. Porquê? Não existe escola secundária Tem que ajudar em tarefas domésticas Tem que trabalhar Limitações de saúde Outro	Se não. Porquê? Não existe escola secundária Tem que ajudar em tarefas domésticas Tem que trabalhar Limitações de saúde Outro
Doenças/problemas de saúde:	Doenças/problemas de saúde:	Doenças/problemas de saúde:	Doenças/problemas de saúde:	Doenças/problemas de saúde:

### Educação:

Que língua(s) se fala(m) em casa?

- ☐ Changana ☐ Português ☐ Suázi ☐ Outra(s):

Consideram importante que os vossos filhos frequentem a escola? Sim / Não. Porquê?

RA

Dos grupos de disciplinas que se seguem, selecione 3 que gostaria que o seu filho aprendesse na escola.

- ☐ Disciplinas técnicas (cestaria, carpintaria, costura, etc.)  
☐ Disciplinas artísticas (música, teatro, danças tradicionais, pintura, escultura etc.)  
☐ Disciplinas socioculturais (história, changana, português, geografia, inglês, etc.)  
☐ Disciplinas experimentais e tecnológicas (química, física, matemática, informática, etc.)  
☐ Disciplinas cívicas (saúde, cidadania, etc.)  
☐ Disciplinas físico-motoras (desportos coletivos, jogos tradicionais, etc.)  
☐ Disciplinas ambientais (ciências da natureza, hortas escolares, etc.)

### Condições financeiras:

Qual o rendimento médio mensal (em meticais) do agregado? (selecionar 1)

- ☐ Até 500 ☐ De 1000 a 2000 ☐ De 3000 a 4000 ☐ A partir de 6000  
☐ De 500 a 1000 ☐ De 2000 a 3000 ☐ De 4000 a 6000

## PARTE 2 – CONDIÇÕES DE HABITAÇÃO

### Infraestruturas

Fonte de água: (escolher 1 ou mais)

- ☐ Canalizada dentro de casa ☐ Poço protegido ☐ Água da chuva  
☐ Canalizada dentro do terreno ☐ Poço não protegido ☐ Água do rio  
☐ Canalizada do vizinho ☐ Furo de água com bomba manual

Quanto tempo demora a pé, de casa à fonte de água:

- ☐ <30 min ☐ 30 min – 1h ☐ >1h

Eletricidade:

- ☐ Sim ☐ Não

Latrina:

- ☐ Tradicional (sem revestimento) ☐ Melhorada (revestimento com tijolos ou blocos de cimento)  
☐ Tradicional melhorada (revestimento com estacas) ☐ Sem latrina

**Habitação**

Terreno:

- ☐ Próprio ☐ Alugado ☐ Cedido

Casa:

- ☐ Própria ☐ Alugada ☐ Cedida

Constituição da habitação: (escolher 1 ou mais)

- ☐ Sala ☐ Cozinha ☐ Outro:  
☐ Varanda ☐ Quarto

Número de divisões:

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ >3

Onde cozinham?

- ☐ Dentro de casa ☐ Num anexo à casa ☐ No exterior

Como é feita a estrutura das paredes: (escolher 1 ou mais)

- ☐ Caniço ☐ Pau a pique ☐ Bloco de cimento ☐ Madeira  
☐ Bambu ☐ maticado a terra ☐ Bloco de tijolo ☐ Chapa de zinco  
☐ Palmeira ☐ Pau a pique ☐ Bloco de adobe ☐ Outro:  
☐ Pau a pique ☐ maticado a cimento ☐ Pedra

Porque escolheu este(s) material(ais)? (escolher 1 ou mais)

- ☐ mais barato ☐ mais fácil de aplicar  
☐ mais fácil de encontrar nesta zona ☐ Outro:  
☐ mais resistente

Qual o material utilizado no pavimento? (escolher 1 ou mais)

- ☐ Terra não batida ☐ Adobe ☐ Madeira ☐ Outro:  
☐ Terra batida ☐ Cimento ☐ Pedra

Porque escolheu este(s) material(ais)? (escolher 1 ou mais)

- ☐ mais barato ☐ mais fácil de aplicar  
☐ mais fácil de encontrar nesta zona ☐ Outro:  
☐ mais resistente

Qual o material utilizado no telhado? (escolher 1 ou mais)

- |                                   |   |  |
|-----------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Colmo    | <input type="checkbox"/> Chapa de zinco   | <input type="checkbox"/> Telha         |
| <input type="checkbox"/> Capim    | <input type="checkbox"/> Chapa “lusalite” | <input type="checkbox"/> Laje de betão |
| <input type="checkbox"/> Palmeira | <input type="checkbox"/> (fibrocimento)   | <input type="checkbox"/> Outro:        |

Porque escolheu este(s) material(ais)? (escolher 1 ou mais)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> mais barato                        | <input type="checkbox"/> mais fácil de aplicar |
| <input type="checkbox"/> mais fácil de encontrar nesta zona | <input type="checkbox"/> Outro:                |
| <input type="checkbox"/> mais resistente                    |  |

O telhado avança além das paredes? (inquiridor assinala por observação)

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

**Construção da habitação**

Quantos anos tem a habitação?

- |  |                                     |                                      |
|--|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> <6 meses        | <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos | <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos |
| <input type="checkbox"/> 6 meses a 1 ano | <input type="checkbox"/> 2 a 5 anos | <input type="checkbox"/> >10 anos    |

Quanto tempo demorou a construir?

RA– pode referir as várias fases (ex.: 1º ano levantou as paredes, 2º ano maticou)

No caso de construção faseada, qual o motivo?

- |   |                                     |                                 |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sazonal (época chuvas) | <input type="checkbox"/> Financeiro | <input type="checkbox"/> Outro: |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|

Quem construiu a habitação?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Próprio(s) morador(es) | <input type="checkbox"/> Construtor especializado |
|---|---|

No caso do(s) próprio(s), como aprenderam as técnicas de construção?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Formação técnica    | <input type="checkbox"/> Através de outras pessoas |
| <input type="checkbox"/> Experiência pessoal | com experiência nestas técnicas                    |

Quanto tempo resistem as paredes?

- |  |                                     |                                      |
|--|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> <6 meses        | <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos | <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos |
| <input type="checkbox"/> 6 meses a 1 ano | <input type="checkbox"/> 2 a 5 anos | <input type="checkbox"/> >10 anos    |

Porquê? (escolher 1 ou mais)

- |                                |                                |                                 |                                 |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Chuva | <input type="checkbox"/> Vento | <input type="checkbox"/> Pragas | <input type="checkbox"/> Outro: |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|

Se pragas, quais?

RA

Durante a época das chuvas, entra água pelo telhado?

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

Quanto tempo resiste o telhado?

- |  |                                     |                                      |
|--|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> <6 meses        | <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos | <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos |
| <input type="checkbox"/> 6 meses a 1 ano | <input type="checkbox"/> 2 a 5 anos | <input type="checkbox"/> >10 anos    |

Porquê? (escolher 1 ou mais)

- |                                |                                |                                 |                                 |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Chuva | <input type="checkbox"/> Vento | <input type="checkbox"/> Pragas | <input type="checkbox"/> Outro: |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|

Se pragas, quais?

RA

Pretende mudar de casa nos próximos tempos?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, porquê?

RA

Estaria interessado em aprender outras técnicas de construção que permitissem construir casas mais resistentes e duráveis?

☐ Sim

☐ Não

Se não, porquê?

RA

Estaria interessado em aplicar essas técnicas na sua habitação?

☐ Sim

☐ Não

Tem experiência profissional em alguma destas atividades?

☐ Construção

☐ Costura

☐ Administração/S

☐ Agricultura

☐ Eletricidade

☐ Artesanato

ecretaria

☐ Canalização

☐ Cestaria

☐ Cozinha

☐ Carpintaria

☐ Educação

☐ Saúde

## **Machamba (campo de cultivo)**

Tem machamba?

☐ Sim

☐ Não

Se não, porquê?

☐ Preço

☐ Limitações de saúde

☐ Outro:

Que percentagem dos alimentos para o sustento da família vem da machamba?

☐ Menos de 50%

☐ 50-69%

☐ 70-89%

☐ 90-100%

Consegue retirar da machamba alimentos para venda?

☐ Sim

☐ Não

Em que período do ano se desloca à machamba?

J F M A M J J A S O N D

Quanto tempo costuma ficar na machamba?

☐ Até 1 dia

☐ 2 dias a 1 semana

☐ 1 a 2 meses

☐ 1 a 2 dias

☐ 1 semana a 1 mês

☐ >2meses

As crianças que estudam costumam ir à machamba?

☐ Sim

☐ Não

## **Anexo 2 – Currículo do ensino pré-escolar da escola mangwana**

### **Princípios e valores orientadores do currículo do ensino pré-escolar**

Durante os primeiros anos, a aprendizagem acontece sobretudo por via inconsciente. As influências do meio ambiente são absorvidas e exteriorizadas por imitação através do brincar espontâneo. O mesmo acontece com os comportamentos mentais e corporais, hábitos e tarefas das pessoas que rodeiam as crianças.

Para que o desenvolvimento da criança e o processo de alfabetização (que se inicia em torno dos 6 anos) se concretize harmoniosamente é essencial cultivar a capacidade de concentração, a sensibilidade musical e de saber ouvir o adulto, o desenvolvimento psicomotor, a maturação da lateralidade e a linguagem, no ambiente familiar e na escola.

Neste sentido, o ambiente e as atividades da mangwana têm como finalidade oferecer as condições necessárias para que o potencial destes primeiros anos das crianças seja plenamente realizado, num equilíbrio entre a liberdade e padrões ordenados, bem como rotinas criativas.

### **Áreas de conteúdo do pré-escolar (3 aos 5 anos)**

No Pré-escolar tentaremos reproduzir ao máximo a acolhedora atmosfera do lar. As crianças de 3, 4 e 5 anos conviverão em pequenos grupos de modo a que os menores se sintam estimulados pelos maiores, cujas habilidades desejam adquirir, e a que os maiores desenvolvam o seu sentido de responsabilidade social, zelando pelos mais pequenos, como acontece nas famílias.

ÁREAS DE CONTEÚDO	
<b>BRINCAR ESPONTÂNEO</b>	<p>Brincar é a aula da criança. Durante as brincadeiras, as crianças estruturam as vivências que têm do mundo. Para isso, todo o ambiente Pré-escolar é pensado de forma a permitir brincadeiras criativas e construtivas.</p> <p>Depois de brincar livremente, todas juntas, as crianças organizam a sala e os brinquedos. Quando estão ao ar livre, brincam de forma mais extrovertida, com terra, água, areia, árvores, adquirindo domínio do próprio corpo, exercitando a coordenação motora e a autoconfiança.</p>
<b>BRINCAR DIRIGIDO</b>	<p>A partir dos 4 anos, o brincar pode começar a ser dirigido. Este tipo de brincadeira é importante para as crianças aprenderem a brincar em conjunto e a respeitar o outro.</p>
<b>ATIVIDADES ARTÍSTICAS</b>	<p><b>Exemplos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Roda rítmica</b>, momento em que a professora traz músicas, versos e gestos com conteúdos relacionados com o ambiente, valores morais, de cidadania, afetos, cultura local, respeito pelo ambiente, etc. Com esta atividade exercita-se a imitação, algo primordial para o aprendizado.</li> <li>• <b>Cantigas, poesias, dramatizações ou danças</b> que estimulem a descoberta dos movimentos, a musicalidade e o ritmo, despertando alegria na criança e harmonia interior.</li> <li>• A vivência das cores, <b>desenho livre, modelagem, culinária</b>, trabalhos manuais são muito importantes para o exercício da motricidade fina, sobretudo a partir dos 4 anos.</li> </ul>
<b>EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS</b>	<p>Na primeira infância deve dar-se especial atenção à educação dos sentidos, especialmente o da <b>audição</b>, no respeito pelo ouvido da criança que ainda está em formação.</p> <p>Nesta fase, a musicalidade manifesta-se sobretudo através da corporalidade, assim, os ritmos, os movimentos, gestos e sons que vivem no seu ambiente, constituem os educadores musicais das crianças. Neste sentido, sons delicados, acolhedores, a voz humana e sons da natureza devem ser privilegiados.</p> <p><b>Educação do tato e olfato:</b> brincadeiras com materiais naturais em espaços interiores e exteriores (panos, sementes, conchas, areia, água, terra, folhas), trabalhos de jardinagem ou nas machambas.</p> <p><b>Educação da visão:</b> vivência de cores, através da construção de cabanas com panos coloridos, invenção de fantasias, observação da natureza.</p> <p><b>Educação do paladar e olfato:</b> experiências culinárias como fazer biscoitos.</p>
<b>CONTOS DE FADAS</b>	<p>No Pré-Escolar os dias terminam com um conto de fadas, poderoso alimento para a alma e imaginação infantil., que leva à exploração de regiões do inconsciente das crianças de extrema profundidade espiritual.</p>

## **Perfil do educador no ensino pré-escolar**

Acreditamos que a relação educador-aluno deve ser íntima e profunda, pois a criança necessita de ter um modelo de autoridade confiável que transmita amor e conhecimento.

Tal como o aluno, o educador, em qualquer nível que se encontre, deve seguir o caminho da constante busca pela aprendizagem. Para estimular o desenvolvimento de seres humanos em formação, o professor, deve estar ele próprio, aberto a se transformar.

Nos primeiros anos, a educação dá-se pelo exemplo, ou seja, aquilo que o adulto é, revela-se mais importante que as técnicas e atividades propostas.

Deste modo, durante o Pré-Escolar optamos pela monodocência para que as crianças sejam entendidas continuamente durante o seu desenvolvimento, não obstante a colaboração com outros professores em áreas especializadas como música, artes plásticas, etc.

Para além da formação tradicional exigida pelo MINED, todos os educadores/professores da mangwana realizarão uma formação específica de acordo com os nossos valores e visão. Entretanto, a formação de todos os educadores/ professores vai-se completando dentro da sala de aula, através das próprias crianças e jovens que lhes vão ensinando a lidar com eles, mostrando-lhes caminhos e criando relações humanas.

## **Gestão do currículo**

Cada educador deverá ter em conta as áreas orientativas do currículo do Pré-escolar da mangwana e adaptá-lo a cada criança e ao grupo, mediante as suas características, terá toda a liberdade para adaptar, propor alterações e enriquecê-lo com conteúdos, projetos, atividades, materiais, etc.

## **Espaço aula**

No Pré-escolar haverá três salas com ligação entre elas, permitindo criar um espaço único para atividades em conjunto e a convivência entre os mais novos e mais velhos.

Cada sala estender-se-á individualmente para o exterior de modo a que a aprendizagem tenha lugar não só dentro de um espaço interior mas também em constante contacto com a natureza, resultando numa área exterior ampla e partilhada por todos.

Desta simbiose entre interior e exterior de que resulta o espaço aula, surgirá o local onde a criança irá desenvolver e compreender a sua autonomia e liberdade. Para isso, o ambiente preparado será construído para a criança, atendendo às suas necessidades biológicas e psicológicas, adaptado à escala da mesma, com mobília de tamanho adequado e materiais de desenvolvimento para a livre utilização da criança.

## **Papel dos pais e da comunidade**

Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família é necessário garantir a articulação entre a escola e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo também aos pais participar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento.

Não só a família, como também o meio social em que a criança vive, influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens.

O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.



## **Avaliação**

Entendemos a avaliação como um processo diagnóstico, formativo, dialógico e participativo, de acompanhamento do desenvolvimento e crescimento do aluno nas dimensões do querer, sentir e pensar. É um processo pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno. Além de acompanhar e compreender os avanços, limites e dificuldades dos alunos na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, a avaliação deve contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente por meio do redirecionamento do processo ensino-aprendizagem. É por isso importante destacar o sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos em direção a novos níveis de realização, integridade e senso de liberdade, quando se fala em avaliação.

A avaliação deve ser um processo contínuo, dinâmico e cumulativo do desempenho do aluno, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Os aspectos qualitativos referem-se à articulação de conteúdos relevantes com as habilidades e atitudes requeridas para o desenvolvimento em sociedade. É necessário que os alunos saibam utilizá-los na solução de problemas, na criação de alternativas, na participação em vida de comunidade, na compreensão e reflexão produtiva sobre a realidade, ou seja, no pensar, sentir e agir.

Acompanhando todos os momentos do ensino-aprendizagem, a avaliação permite que se obtenham informações sobre os progressos e dificuldades dos alunos, adquirindo assim sua verdadeira importância no relacionamento efetivo entre professor-aluno.

Os critérios na seleção de instrumentos de avaliação consideram a natureza da disciplina, as particularidades de cada nível de desenvolvimento do aluno, o tipo e o grau de aprendizagem que se esperam.

Nesse sentido, os critérios e instrumentos são os mais variados possíveis:

- Exercícios em casa e na escola, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, pesquisas, relatórios, experiências em laboratório, construção de objetos, modelagem, pinturas, desenhos, apresentações públicas, produção de textos, elaboração de cadernos e livros, jogos diversificados, provas etc;

- Observação do professor, considerando a atenção do aluno, o interesse, o sentido de responsabilidade, o empenho no estudo, a pontualidade no cumprimento das tarefas, a participação nos trabalhos, o esforço e o progresso, dentro do equilíbrio harmonioso entre o querer, sentir e pensar.

Para o professor, a avaliação deve dotá-lo de elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou em grupo.

Para o aluno, a avaliação é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização da sua ação na tarefa de aprender e atuar.

Para a escola, a avaliação possibilita a definição de prioridades e permite localizar quais aspectos educacionais demandam maior apoio, como a formação de professores, suprimentos de materiais, instalações etc.

Também para os pais a avaliação tem grande significado: consciencializá-los continuamente a respeito do desenvolvimento dos seus filhos, com o objetivo de obter maior participação e colaboração no processo educativo e formativo do aluno.

### Anexo 3 – Plano dos espaços da escola mangwana

Zona	Valor associado	Espaço	Área espaço	Área zona	Fase
ADMINISTRAÇÃO	DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL	secretaria	50.00		5
		direção pedagógica	25.00		
		sala de reuniões	20.00		
		secretaria da direção	7,50		
		direção	25.00		
		sala de pessoal	30.00		
		assembleia estudantes	25.00		
		rádio	7.50		
sanitário	10.00	200.00			
BIBLIOTECA	PENSAMENTO GLOBAL	biblioteca	150.00		8
		reprografia	25,00		
		sala TIC	25.00		
		sanitário	10.00	210.00	
PRÉ-ESCOLAR	IMAGINAÇÃO	sala 3 anos	50.00		1
		sala 4 anos	50.00		
		sala 5 anos	50.00		
		sanitário	10,00	160,00	
EDUCAÇÃO SÓCIO CULTURAL	FELICIDADE E SABEDORIA	sala 1	60.00		2
		sala 2	60.00		
		sala 3	50.00		
		sala 4	50.00		
		sala 5	40.00		
		sala 6	40,00		
		laboratório	50.00		
		laboratório	50.00		
		sala de preparação	20.00		
sanitário	10.00	430.00			
ARTES PLÁSTICAS	CRIATIVIDADE	atelier de artes plásticas	100.00		3
		atelier de carpintaria	100.00		
		atelier de costura	75,00		
		sanitário	10.00	285.00	
ARTES PERFORMATIVAS	APRECIAÇÃO DA BELEZA	anfiteatro exterior	-		9
		auditório	180.00		
		sala de música	75.00		
		sala de dança e teatro	75.00		
		sanitário	10,00	340.00	
EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPIRITUAL	SAÚDE HOLÍSTICA	campo de jogos	-		6
		sala de ginástica	50.00		
		balneários	40.00		
		gabinete das emoções	20.00		
		espaço de meditação	40.00		
		jardim zen	-	150.00	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	RESPEITO PELA NATUREZA	sala do ambiente	40,00		7
		centro animal	50.00		
		estufinha	50.00		
		centro de reciclagem	50.00	190.00	
ZONA ALIMENTAR	LIBERDADE	bar	50.00		4
		cantina	150.00		
		cozinha	75.00		
		sanitário	10,00	285,00	
ÁREA TOTAL COBERTA				2 250,00	